Sous la direction de

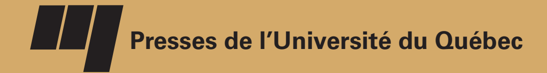
LILIANE PORTELANCE

STÉPHANE MARTINEAU

JOSÉPHINE MUKAMURERA

DÉVELOPPEMENT ET PERSÉVÉRANCE PROFESSIONNELS DANS L'ENSEIGNEMENT

Oui, mais comment ?



DÉVELOPPEMENT ET PERSÉVÉRANCE PROFESSIONNELS DANS L'ENSEIGNEMENT



Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone: 418 657-4399 *Télécopieur:* 418 657-2096
Courriel: puq@puq.ca *Internet:* www.puq.ca

Diffusion / Distribution:

CANADA Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Tél.: 450 434-0306 / 1 800 363-2864

FRANCE AFPU-D – Association française des Presses d'université
Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77 403 Lagny, France – Tél.: 01 60 07 82 99

BELGIQUE Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél.: 02 7366847

SUISSE Servidis SA, Chemin des Chalets 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél.: 022 960.95.32

Sous la direction de

LILIANE PORTELANCE

STÉPHANE MARTINEAU

JOSÉPHINE MUKAMURERA

DÉVELOPPEMENT ET PERSÉVÉRANCE PROFESSIONNELS DANS L'ENSEIGNEMENT

Oui, mais comment ?



Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Vedette principale au titre :
Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ?

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 978-2-7605-4039-2

1. Enseignants – Québec (Province). 2. Enseignement – Pratique – Québec (Province). I. Portelance, Liliane, 1946- . II. Martineau, Stéphane, 1963- . III. Mukamurera, Joséphine, 1962- .

LB1775.4.C32Q8 2014 371.1009714 C2014-940407-7

Les Presses de l'Université du Québec
reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Fonds du livre du Canada
et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

Conception graphique
Richard Hodgson

Image de couverture
Photocase © Kawest

Mise en pages
Le Graphe

Dépôt légal : 3e trimestre 2014
› Bibliothèque et Archives nationales du Québec
› Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

DÉVELOPPEMENT ET PERSÉVÉRANCE PROFESSIONNELS : ENJEUX POUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE ET L'EFFICACITÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS 1

Joséphine Mukamurera, Liliane Portelance, Stéphane Martineau

Références bibliographiques 6

CHAPITRE 1

LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET LA PERSÉVÉRANCE EN ENSEIGNEMENT : ÉCLAIRAGE THÉORIQUE ET ÉTAT DES LIEUX 9

Joséphine Mukamurera

1.1. Le développement professionnel des enseignants : pertinence et éclairage conceptuel 11
1.2. Les trois moments clés du processus de développement professionnel de l'enseignant 14
1.3. Contribution de la formation initiale professionnalisante au développement professionnel de l'enseignant : une phase cruciale 17

1.4. Développement professionnel durant la phase d'insertion en enseignement : un parcours du combattant 19
1.5. La persévérance professionnelle durant les premières années d'enseignement : un enjeu d'actualité 21
1.5.1. Le décrochage professionnel précoce des enseignants : un phénomène international préoccupant 22
1.5.2. Des mesures pour favoriser la persévérance professionnelle des enseignants débutants 23
Conclusion 26
Références bibliographiques 27

CHAPITRE 2
L'IDENTIFICATION DES BESOINS D'ACCOMPAGNEMENT DES ÉTUDIANTS DU PRÉSCOLAIRE EN VUE D'AMÉLIORER LEUR INSERTION PROFESSIONNELLE 35
Catherine Van Nieuwenhoven, Sabine Van Mosnenck

2.1. Problématique 37
2.2. Les concepts en question 38
2.2.1. Que veut dire accompagner? 38
2.2.2. Le développement professionnel du futur enseignant 40
2.2.3. L'insertion de l'enseignant débutant 42
2.3. Démarches méthodologiques 43
2.4. Présentation et discussion des résultats 44
2.4.1. Le stagiaire lui-même 44
2.4.2. Le stagiaire par rapport au maître de stage 48
2.4.3. Le stagiaire par rapport au superviseur 49
Conclusion 51
Références bibliographiques 52

CHAPITRE 3
ÉVOLUTION DES MÉDIATIONS DANS LES ÉCRITS RÉFLEXIFS DES ÉTUDIANTS EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 55
Alexandre A.J. Buysse, Céline Renaulaud

3.1. Problématique 57
3.2. Question de recherche 58
3.3. Cadre conceptuel 58
3.4. Méthodologie 61
3.4.1. Population étudiée 62
3.4.2. Méthode d'analyse 62
3.5. Résultats 63
3.5.1. Savoirs mobilisés 64
3.5.2. Médiations contrôlantes 64
3.5.3. Médiations structurantes 66
3.6. Synthèse 68
3.7. Discussion 70
Conclusion 72
Références bibliographiques 72

CHAPITRE 4

QUEL EST LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE D'ÉTUDIANTS EN ENSEIGNEMENT EN ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE DANS LE CADRE DU STAGE D'INTÉGRATION À LA VIE PROFESSIONNELLE, DERNIER STAGE DE LA FORMATION INITIALE? 75
France Dufour, Hélène Meunier, Christophe Chénier

4.1. Le dernier stage de la formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale 77
4.2. Cadre théorique 78
4.2.1. Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) 78
4.2.2. Pourquoi s'intéresser au SEP chez les finissants en enseignement en adaptation scolaire et sociale (EASS)? 79
4.2.3. SEP et insertion professionnelle (IP) 80
4.2.4. Question de recherche 81
4.3. Méthodologie 82
4.3.1. Les sujets 82
4.3.2. Déroulement 83
4.3.3. Instrumentation 83
4.3.4. Méthodes d'analyse des données 84
4.4. Résultats 84
4.4.1. Qualités métrologiques des sous-échelles 84
4.4.2. Statistiques descriptives des sous-échelles 85
4.4.3. Comparaisons des moyennes 86
4.5. Discussion 87
Conclusion 89
Références bibliographiques 90

CHAPITRE 5

PERCEPTIONS DES FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION LIÉS À L'INSERTION PROFESSIONNELLE CHEZ DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ 93
Johanne Grenier, Charlotte Beaudoin, Mylène Leroux, Marie-Claude Rivard, Sylvain Turcotte

5.1. Problématique 95
5.2. Cadre conceptuel de la résilience 96
5.3. But et objectifs 97
5.4. Méthodologie 98
5.4.1. La collecte des données 98
5.4.2. Les participants 98
5.4.3. L'analyse des données 100
5.5. Résultats 100
5.5.1. Les facteurs de risque et de protection tels qu'anticipés à la fin de la formation initiale 103
5.5.2. Les facteurs de risque et de protection tels que perçus par les enseignants en ÉPS en début de carrière 103
5.5.3. Le passage au statut d'enseignant 106
5.6. Discussion 108
5.7. Limites de l'étude 110
Conclusion 111
Références bibliographiques 112

CHAPITRE 6

SURMONTER LES DÉFIS INHÉRENTS À L'INSERTION PROFESSIONNELLE : VERS UNE EXPLORATION DU PROCESSUS DE RÉSILIENCE D'ENSEIGNANTS DÉBUTANTS DU PRÉSCOLAIRE ET DU PRIMAIRE ... 115

Mylène Leroux

6.1. Problématique ... 117
6.2. Cadre conceptuel ... 118
6.2.1. Insertion professionnelle ... 118
6.2.2. Résilience des enseignants ... 119
6.3. Méthode ... 122
6.3.1. Échantillon ... 122
6.3.2. Instruments de collecte des données et stratégies d'analyse ... 122
6.4. Résultats préliminaires ... 124
6.4.1. Adversité ... 124
6.4.2. Adaptation positive ... 127
6.4.3. Moyens employés pour faciliter l'IP ... 129
6.5. Discussion ... 129
Conclusion ... 133
Références bibliographiques ... 134

CHAPITRE 7

DIFFICULTÉS D'ENSEIGNANTS DÉBUTANTS DU PRIMAIRE SUR LE PLAN DE LEUR COMPÉTENCE SCRIPTURALE EN CONTEXTE D'INSERTION PROFESSIONNELLE ... 137

Geneviève Carpentier, Mylène Leroux

7.1. Problématique ... 139
7.2. Cadre théorique ... 140
7.2.1. Insertion professionnelle ... 140
7.2.2. Compétence scripturale ... 142
7.3. Méthodologie ... 144
7.3.1. Échantillonnage ... 144
7.3.2. Analyse des données ... 145
7.4. Quelques résultats ... 145
7.4.1. Difficultés dans la compétence scripturale ... 145
7.4.2. Répercussions sur les tâches professionnelles ... 146
7.4.3. Répercussions sur l'insertion professionnelle ... 148
Discussion et conclusion ... 150
Références bibliographiques ... 152

CHAPITRE 8

LES POSTURES DE L'ACCOMPAGNATEUR : AU SERVICE OU AU DÉTRIMENT DE L'ÉMANCIPATION PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT DÉBUTANT ? ... 155

Isabelle Vivegnis, Liliane Portelance, Catherine Van Nieuwenhoven

8.1. Contexte et problème ... 157
8.2. Objectifs de la recherche ... 159
8.3. Cadre théorique ... 159
8.3.1. Insertion professionnelle et adaptation à la culture de la profession ... 159
8.3.2. Accompagnement ... 161

8.4. Méthodologie 162
8.5. Résultats 163
8.5.1. Cas 1 – Dyade 1 164
8.5.2. Cas 2 – Dyade 2 164
8.5.3. Cas 3 – Dyade 3 165
8.6. Discussion 167
Conclusion 168
Références bibliographiques 169

CHAPITRE 9
ANALYSE DE LA RELATION MENTORALE ENTRE UN ENSEIGNANT DÉBUTANT ET SON MENTOR 173
Stéphane Martineau, Liliane Portelance, Annie Presseau, Isabelle Vivegnis

9.1. Pour situer rapidement le problème 175
9.2. Le soutien aux débutants en enseignement par le mentorat 175
9.3. Quelques indications d'ordre méthodologique 177
9.4. Présentation des résultats 179
9.4.1. Dyade 1 : Marie-Ève et Nicole 179
9.4.2. Dyade 2 : Christine et Ginette 180
9.4.3. Dyade 3 : Émilie et Claire 181
9.4.4. Dyade 4 : Karine et Serge 182
9.5. Interprétation des résultats 183
9.5.1. Les apports du mentorat au mentoré 183
9.5.2. Les facteurs d'une relation mentorale satisfaisante 184
9.5.3. Une relation complexe 185
Conclusion 186
Références bibliographiques 187

CHAPITRE 10
LA COLLABORATION DANS LES MILIEUX D'ACCUEIL DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS 191
Isabelle Boies, Liliane Portelance

10.1. Difficultés pouvant mener à l'abandon de la profession 193
10.2. Cadre de référence 194
10.2.1. La collaboration et ses exigences 194
10.2.2. Le modèle de collaboration de McEwan (1997) 195
10.2.3. La persévérance professionnelle 196
10.3. Choix méthodologiques 198
10.4. Principaux résultats 199
10.4.1. Des représentations communes de la collaboration 199
10.4.2. Des pratiques de collégialité fréquentes 200
10.4.3. Les effets variés de la collégialité sur la persévérance professionnelle 202
10.5. Interprétation des résultats 204
10.5.1. Des relations professionnelles insatisfaisantes 204
10.5.2. Les interactions au cœur de la construction identitaire 205
Conclusion 206
Références bibliographiques 207

CHAPITRE 11

TRAVAILLER COLLECTIVEMENT AU BÉNÉFICE D'UNE ÉCOLE INCLUSIVE : EXPLORATION DES DIFFICULTÉS DES ENSEIGNANTS NOVICES AU TRAVERS DE L'ÉLABORATION D'UNE RESSOURCE INFORMATIQUE 211
Corinne Mérini, Serge Thomazet, Elvire Gaime

11.1. L'école inclusive et le travail collectif : des défis pour les enseignants novices 214
11.1.1. L'école inclusive : un « objet frontière » 214
11.1.2. L'école inclusive et le travail collectif dans la formation des enseignants : des difficultés majeures 216
11.2. Situation de l'étude, cadre théorique et méthodologie 217
11.2.1. Contexte de l'étude et démarche 217
11.2.2. Cadre d'analyse et méthodologie 218
11.3. Des obstacles au développement professionnel 219
11.3.1. La perception des besoins de l'élève : difficulté de l'élève/difficulté de l'enseignant 220
11.3.2. Des formes d'aide traduisant des tensions de préoccupations 220
11.3.3. Le travail collectif et les novices 221
11.3.4. Les parents et les novices 222
11.4. Les particularités de la plateforme Néopass@action 223
11.4.1. Un processus de formation appuyé sur des situations prototypiques ordinaires 223
11.4.2. Des conditions matérielles particulières pour changer symboliquement de répertoires d'actions 224
11.4.3. Le facteur humain : une condition déterminante du processus 224
Conclusion 225
Références bibliographiques 226

CONCLUSION

CONSTATS ET PERSPECTIVES POUR SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT ET LA PERSÉVÉRANCE PROFESSIONNELS EN ENSEIGNEMENT 229
Stéphane Martineau, Liliane Portelance, Joséphine Mukamurera

En transition vers l'insertion professionnelle 230
Facteurs de risque et de protection en insertion professionnelle 231
Interactions au service de la persévérance professionnelle 232
Des perspectives de recherche 233
Références bibliographiques 234

NOTICES BIOGRAPHIQUES 237

DÉVELOPPEMENT ET PERSÉVÉRANCE PROFESSIONNELS
Enjeux pour la profession enseignante et l'efficacité des systèmes éducatifs

Joséphine Mukamurera
Université de Sherbrooke

Liliane Portelance
Université du Québec à Trois-Rivières

Stéphane Martineau
Université du Québec à Trois-Rivières

Si la nécessité du développement professionnel est réelle dans l'ensemble des sphères du travail, elle est cruciale dans le domaine de l'enseignement, une profession en pleine évolution. En effet, le travail et les responsabilités des enseignants se sont considérablement complexifiés et alourdis au fil des ans, en raison notamment des changements qui se sont produits dans les contextes éducatifs et les systèmes d'enseignement. Mentionnons plus particulièrement les mutations culturelles, l'hétérogénéité de la population scolaire, l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires, l'évolution des savoirs et des philosophies de l'enseignement, l'élargissement de la mission de l'école et l'autonomisation accrue des établissements scolaires dans plusieurs pays en Amérique du Nord et en Europe (CSE, 2004 ; gouvernement du Québec, 2008 ; Pelletier, 2001 ; European Union, 2010). À ces conditions s'ajoute, par exemple au Québec, aux États-Unis et en Grande Bretagne, la politique de gestion axée sur les résultats dans les écoles publiques (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2011 ;

Pelletier, Brassard et Lusignan, 2013), laquelle accroît les attentes à l'égard des enseignants et peut exercer une pression supplémentaire sur leur pratique (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2011).

Cette situation place l'enseignant devant des contextes souvent enchevêtrés et des conditions parfois inédites qui nécessitent de véritables compétences professionnelles, une éthique professionnelle et une grande capacité d'adaptation et de réflexion. C'est ainsi qu'au Québec et partout en Europe la formation des enseignants elle-même se transforme et se professionnalise pour tenter de mieux articuler théorie et pratique, de préparer aux conditions réelles de la classe et aux diverses facettes de l'intervention pédagogique, de former à la résolution de problèmes en situation complexe (CSE, 2004 ; Lessard, 1998 ; Perrenoud, 2005), bref, de former de véritables professionnels de l'enseignement dotés d'un large éventail de compétences professionnelles. Toutefois, les contextes sociaux et éducatifs étant en constante évolution, il va sans dire que le développement professionnel doit être un processus continu, voire sans fin, et que les enseignants sont appelés à se remettre en question continuellement, à actualiser leurs compétences professionnelles et à faire évoluer leurs pratiques. D'ailleurs, comme le souligne Lessard (1998, p. 130), « dans une perspective de professionnalisation, l'approche par compétences [en formation initiale], étant plus globale, s'inscrit obligatoirement dans la voie du développement professionnel et encadre ainsi la formation continue à venir, de manière à prioriser les besoins de l'école en tant qu'institution sociale ».

Si des efforts et des moyens importants ont été fournis pour professionnaliser la formation initiale des enseignants, le développement professionnel en cours de carrière, bien qu'essentiel pour préserver la qualité des systèmes éducatifs (European Union, 2010), ne se fait pas sans heurts. Les principaux obstacles perçus par les enseignants ont trait aux conflits avec le programme de travail (horaire, manque de temps), aux possibilités insuffisantes et aux sujets de formation pas toujours pertinents pour leurs besoins (European Union, 2010 ; Mukamurera, 2013 ; OCDE, 2005). Pour les enseignants débutants, à ces obstacles s'ajoutent ceux rattachés à l'accueil qui leur est réservé dans les différents milieux. En effet, la possibilité de participer aux activités formelles de développement professionnel n'est pas offerte à tous puisqu'elle est liée aux conditions d'embauche. En outre, plusieurs milieux scolaires ne disposent pas encore de mesures ou de dispositifs destinés à faciliter l'insertion dans la profession.

Les récents rapports de recherche internationaux (European Union, 2010; OCDE, 2005) sont unanimes: les systèmes éducatifs devraient se doter de politiques claires (orientations, ressources, attentes formelles, mécanismes de suivi et de régulation) en matière de développement professionnel des enseignants, selon un continuum articulant formation initiale, soutien en début de carrière et formation continue tout au long de la carrière. Évidemment, beaucoup de travail reste encore à faire et cet ouvrage collectif sera d'un apport précieux dans ce domaine, en ce qui concerne notamment l'aboutissement de la formation initiale et les débuts dans la profession.

Dans le présent ouvrage, la persévérance professionnelle est traitée en association étroite avec le développement professionnel. Beaucoup d'enseignants abandonnent la profession enseignante, en particulier durant les cinq premières années d'enseignement (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; OCDE, 2005; Schaefer, Long et Clandinin, 2012), avant d'avoir acquis les habiletés nécessaires à la création d'un climat d'apprentissage efficace pour leurs élèves (National Commission on Teaching and America's Future, 2007).

Les conditions d'insertion sont mises en cause, en raison des tâches difficiles confiées aux novices et de la précarisation persistante du travail d'enseignant. Au Québec, par exemple, la précarité touche 43% du personnel enseignant des commissions scolaires, dont 40% à la formation générale au secteur des jeunes, 76% à la formation professionnelle et 78% à la formation générale des adultes (gouvernement du Québec, 2011).

La persévérance apparaît alors comme un enjeu de taille et un consensus semble émerger: l'importance d'intervenir tôt en formation initiale et en début de carrière pour soutenir la persévérance professionnelle des enseignants débutants et leur développement professionnel continu. Les auteurs de cet ouvrage collectif proposent des réflexions approfondies afin de favoriser le développement et la persévérance professionnels des enseignants débutants. Que ce soit à travers l'exploration théorique autour des deux thèmes fondateurs de cet ouvrage, les expériences de formation liées aux stages, les savoirs développés par une analyse réflexive, les représentations quant à la collaboration professionnelle et interprofessionnelle, l'analyse de programmes de soutien à l'insertion professionnelle, chaque contribution soulève un aspect capital dans une optique d'interventions précoces et mieux ciblées en réponse aux besoins des enseignants.

Le premier chapitre, de **Mukamurera**, documente et met au jour de manière spécifique l'univers des concepts de développement professionnel et de persévérance professionnelle qui servent de filon à cet ouvrage collectif. Les principales facettes du développement professionnel y sont décrites, le continuum constitué par la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue est établi et argumenté, et, enfin, la problématique du décrochage professionnel et les moyens de soutenir la persévérance en enseignement sont recensés. Ce portrait prépare le lecteur à tirer pleinement profit des chapitres subséquents.

Dans le deuxième chapitre, **Van Nieuwenhoven** et **Van Mosnenck** analysent les besoins d'accompagnement, durant leurs stages, des étudiants futurs instituteurs au préscolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les données ont été recueillies au moyen de questionnaires et de groupes de discussion (*focus groups*). Les résultats de l'étude montrent, entre autres, que la qualité de la relation avec le maître de stage et le superviseur est essentielle pour les étudiants et que les besoins d'accompagnement de ces derniers sont surtout d'ordre social et cognitif.

Dans le troisième chapitre, **Buysse** et **Renaulaud** rendent compte des résultats d'une analyse de contenu des écrits réflexifs des étudiants en formation à l'enseignement primaire. Ils tentent, d'une part, de mettre en lumière dans quelle mesure ces écrits réflexifs, issus des analyses de pratiques, témoignent d'une intériorisation progressive de certains processus cognitifs et, d'autre part, de voir si cette intériorisation a des effets sur la réussite des épreuves finales pratiques sur le terrain.

Le quatrième chapitre, de **Dufour**, **Meunier** et **Chénier**, traite du sentiment d'efficacité personnelle de futurs enseignants en adaptation scolaire et sociale, plus particulièrement au regard de leur gestion de classe, de leurs stratégies d'enseignement ainsi que de leur capacité à engager les élèves dans les apprentissages. Les données ont été collectées au moyen d'un questionnaire adapté de l'Ohio State Teacher Efficacy Scale, auquel ont répondu 152 étudiants réalisant leur dernier stage.

Le cinquième chapitre, de **Grenier**, **Beaudoin**, **Leroux**, **Rivard** et **Turcotte**, présente les résultats d'une étude menée auprès de 13 finissants en enseignement en éducation physique et à la santé. Ces derniers ont été interrogés à deux reprises afin de connaître leur point de vue sur l'insertion professionnelle : à la fin de leur formation initiale et trois mois après le début de leur première rentrée scolaire.

Leurs propos, analysés avec le cadre conceptuel de la résilience, révèlent l'importance qu'ils accordent aux facteurs de risque et de protection environnementaux et personnels.

En continuité avec le chapitre précédent, **Leroux** (chapitre 6) explore le processus de résilience d'enseignants débutants du préscolaire et du primaire. Les données ont été recueillies au moyen de deux questionnaires auxquels 15 enseignants ont répondu et qui portent sur les sources du stress et l'adaptation positive. Les résultats rendent compte des obstacles qu'ils rencontrent dans leur insertion (facteurs de risque) et des ressources dont ils disposent (facteurs de protection) pour persévérer, mais aussi des stratégies qu'ils mobilisent pour relever les défis auxquels ils sont confrontés.

Dans le septième chapitre, **Carpentier** et **Leroux** analysent la compétence scripturale chez les enseignants débutants du primaire. Elles s'appuient sur des données obtenues au moyen d'un questionnaire auquel 44 enseignants débutants ont répondu et de 11 entrevues avec des enseignants débutants qui éprouvent des difficultés en français écrit. L'étude explore aussi les répercussions potentielles de ces difficultés sur les tâches professionnelles, sur le rapport aux autres et l'image de soi comme enseignant.

Le huitième chapitre, présenté par **Vivegnis**, **Portelance** et **Van Nieuwenhoven**, fait état d'une étude de cas menée en Belgique francophone et portant sur l'accompagnement des enseignants débutants en contexte d'insertion professionnelle. À partir d'une analyse qualitative de données recueillies auprès de trois dyades au moyen de conversations entre l'accompagnateur et l'enseignant débutant, les auteurs tentent de distinguer des postures d'accompagnement et de relever celles qui favorisent chez le débutant une attitude émancipatrice.

Le neuvième chapitre porte aussi sur l'accompagnement, mais dans le cadre d'un mentorat intégré dans un programme d'insertion professionnelle au Québec. **Martineau**, **Portelance**, **Presseau** et **Vivegnis** y rapportent les résultats d'une étude menée en collaboration avec une commission scolaire. Les données ont été recueillies au moyen d'entrevues et d'enregistrements sonores de rencontres mentorales (dyades mentor-mentoré). On y décrit la relation mentorale et les apports de ce dispositif d'accompagnement.

Le dixième chapitre (**Boies** et **Portelance**) présente les résultats d'une recherche sur l'apport de la collaboration à la persévérance professionnelle des enseignants en insertion professionnelle. Les données

ont été recueillies au moyen de récits de pratique et d'entrevues semi-dirigées auprès de quatre enseignants, dont deux qui persévèrent et deux autres qui ont pris la décision de quitter la profession. Le modèle du continuum de la collaboration de McEwan (1997) sert de filon à l'analyse des pratiques de collaboration et des représentations à cet égard.

L'intégration en classe ordinaire des élèves ayant des besoins particuliers nécessite un travail en partenariat accru entre l'enseignant, le personnel des services complémentaires et les parents. Cela constitue un défi pour les enseignants débutants. **Mérini**, **Thomazet** et **Gaime** documentent ce sujet dans le onzième chapitre. Ils s'attardent aux résultats d'une recherche-intervention qui, s'appuyant sur des entretiens d'autoconfrontation menés à partir d'extraits de vidéos de situations professionnelles, vise à mettre en lumière les difficultés des novices et à voir comment une plateforme ressource *Néopass@ction*, fondée sur la controverse, peut être une source de développement de la capacité à collaborer.

Bonne lecture !

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION – CSE (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'éducation*. Québec : CSE.

EUROPEAN UNION (2010). *Teachers' Professional Development : Europe in International Comparison*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Union.

FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (2011). Gestion axée sur les résultats. Les conséquences du projet de loi n° 88 sur la profession enseignante. *La Dépêche FSE*, *5*(4), 1-2.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

KARSENTI, T., COLLIN, S. et DUMOUCHEL, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11159-013-9367-z>, consulté le 31 janvier 2014.

LESSARD, C. (1998). La réforme de la formation des maîtres au Québec : un premier bilan des apprentissages en voie de réalisation en milieu universitaire. Dans M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales* (p. 105-151). Paris : Presses universitaires de France.

Mukamurera, J. (2013). Les besoins de soutien des enseignants débutants et apports des programmes d'insertion professionnelle : regard des porteurs de dossiers insertion professionnelle dans les commissions scolaires. Conférence dans le cadre des activités scientifiques du Centre de recherche sur l'intervention éducative et socioéducative. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, 28 novembre.

National Commission on Teaching and America's Future (2007). *The High Cost of Teacher Turnover. Policy Brief.* Washington (DC) : NCTAT. <http://nctaf.org/wp-content/uploads/NCTAFCostofTeacherTurnoverpolicybrief.pdf>, consulté le 12 janvier 2014.

Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité.* Paris : OCDE.

Pelletier, G. (2001). La décentralisation du système scolaire québécois : une variation sur un thème majeur. *Éducation et francophonie*, *29*(2), 151-168.

Pelletier, G., Brassard, A. et Lusignan, J. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système d'éducation du Québec : du discours à la pratique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats* (p. 141-155). Paris : De Boeck.

Perrenoud, P. (2005 [1994]). *La formation des enseignants entre théorie et pratique* (6e éd.). Paris : ESF.

Schaefer, L., Long, J.S., Clandinin, D.J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, *58*(1), 106-121.

LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET LA PERSÉVÉRANCE EN ENSEIGNEMENT Éclairage théorique et état des lieux

Joséphine Mukamurera
Université de Sherbrooke

RÉSUMÉ

Le développement professionnel des enseignants apparaît aujourd'hui comme un enjeu majeur pour la démocratisation qualitative de l'éducation, pour relever les nouveaux défis auxquels l'école et les enseignants sont continuellement confrontés et enfin, pour répondre aux besoins diversifiés d'une population scolaire plus que jamais hétérogène. Brodeur, Deaudelin et Bru (2005, p. 6) notent d'ailleurs que ce sujet « est devenu très présent dans les écrits scientifiques et professionnels en éducation, de même que dans les écrits de différentes instances décisionnelles ou consultatives préoccupées par la formation à l'enseignement ». Plus précisément, cet intérêt dans les écrits et dans les systèmes éducatifs pour le développement professionnel des enseignants est entretenu par la prise de conscience des ratés de l'école (décrochage scolaire, échecs, faible culture générale des diplômés, etc.), par l'évolution des connaissances

et des contextes sociaux, par les réformes curriculaires successives, par la complexification croissante de la profession d'enseignant, et en fin de compte, par la volonté de professionnalisation de l'enseignement qui s'affirme clairement dans plusieurs pays occidentaux depuis près de vingt ans (Beckers, 2007 ; Conseil supérieur de l'éducation – CSE, 2004 ; gouvernement du Québec, 2001 ; Lessard, 1998 ; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998a).

Malgré cet intérêt grandissant pour le développement professionnel des enseignants, la pluralité des définitions et l'éclatement des cadres de référence ne permettent pas encore d'avoir des repères clairs et stables pour entreprendre des actions cohérentes et adaptées aux transformations de la profession, à la complexité du rôle de l'enseignant et aux changements qui traversent l'école et le système éducatif dont ils sont des acteurs de première ligne. Dans ce chapitre, nous proposons de revisiter et d'actualiser le concept de développement professionnel, de réfléchir sur les dimensions constitutives, sur la dynamique temporelle de réalisation et sur les ressources qui soutiennent ou entravent ce processus. Cela nous amène à traiter de la persévérance professionnelle en enseignement, dont le développement professionnel constitue l'un des facteurs favorables (OCDE, 2005 ; Schaefer, Long et Clandinin, 2012). À l'heure où l'attrait et l'image de la profession sont à reconstruire (Conseil supérieur de l'éducation – CSE, 2004 ; Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE, 2005) et où la précarité d'emploi est persistante, la persévérance professionnelle des enseignants représente sans doute un enjeu majeur des systèmes éducatifs et une condition de la réussite des élèves.

1.1. LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS : PERTINENCE ET ÉCLAIRAGE CONCEPTUEL

Actuellement, plusieurs auteurs conviennent que le développement professionnel des enseignants est le moteur des systèmes éducatifs de qualité (CSE, 2004 ; European Union, 2010). Ainsi, bien que ses indicateurs restent encore à approfondir et constituent en soi des objets de recherche aussi complexes que le sentiment d'auto-efficacité, la capacité d'auto-analyse, le jugement, le sentiment d'efficacité collective, le système des valeurs des sujets, etc. (Lefeuvre, Garcia et Namolovan, 2009), il jouerait un rôle crucial notamment dans le succès des réformes, la motivation et l'engagement des enseignants dans l'innovation pédagogique, la qualité de l'enseignement, le développement du potentiel des élèves et, enfin, dans l'augmentation du niveau de réussite scolaire et éducative (Deschesnes et Tessier, 2012 ; Frost, Akmal et Kingrey, 2010 ; Hunzicker, 2010 ; Kuijpers, Houtveen et Wubbels, 2010 ; Linn, Gill, Sherman, Vaughn et Mixon, 2010).

La nécessité du développement professionnel dans le domaine de l'enseignement n'est donc plus à établir ; elle reflète plutôt une convergence internationale, du moins au regard du discours. Au Québec, l'enseignant est même légalement tenu de « prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (gouvernement du Québec, 2013a, art. 22). Néanmoins, le concept lui-même reste relativement flou, étant souvent confondu avec les expressions plus ou moins synonymes comme la formation continue, le perfectionnement et le développement pédagogique (ministère de l'Éducation du Québec, 1999 ; Perez et Thomas, 2005 ; Stumpf et Sonntag, 2009), lesquelles ont, selon nous, une portée plus restreinte ou décrivent plutôt les moyens par lesquels le développement professionnel se réalise. Une recension des plus récents écrits sur le sujet (Mukamurera, 2012) a mis en évidence le caractère polysémique du concept de développement professionnel ainsi que la pluralité des définitions et des cadres de référence dans ce domaine, aussi lacunaires les uns que les autres. Deux conceptions apparaissent, soit une conception développementale et une conception professionnalisante.

Selon la perspective développementale, le développement professionnel est considéré comme la croissance personnelle et professionnelle naturelle marquée par des modifications (comportements, attitudes, pensée, valeurs, habiletés, performances) au fil du temps et

de l'expérience, selon des étapes ou stades chronologiques ayant des caractéristiques qui leur sont propres (Huberman, 1989; Nault, 1999; Zeichner et Gore, 1990; Wheeler, 2003). En revanche, les auteurs tournés vers la professionnalisation définissent ce concept comme l'acquisition, la consolidation et le renouvellement des connaissances et des compétences professionnelles particulières à travers divers mécanismes et dispositifs d'apprentissage formels et informels (Day, 1999; Lieberman et Miller, 1990; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke et Baumert, 2011). Au final et en puisant dans les deux approches et dans notre connaissance de la profession enseignante, nous considérons le développement professionnel enseignant comme un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise.

Cette transformation peut se faire sur différentes dimensions, selon le modèle de professionnalité privilégié à une époque donnée (Beckers, 2007; gouvernement du Québec, 2001; Paquay et Wagner, 1998). Nous inspirant de certains écrits sur le développement professionnel (Butler-Kisber et Crespo, 2006; Dionne, 2003; European Union, 2010), sur le savoir des enseignants (Elliott, 2003; Portelance, 2000), sur le travail enseignant (Tardif et Lessard, 1999) et de nos travaux en cours sur les besoins de soutien des enseignants débutants (Mukamurera, 2013), nous pouvons distinguer six facettes complémentaires du développement professionnel enseignant:

a) une dimension personnelle qui touche aux aspects psychologiques, affectifs et identitaires (perception de soi comme enseignant, valeurs, représentations, etc.) ainsi qu'aux qualités personnelles nécessaires à une pratique réussie dans une profession d'interactions humaines;

b) une dimension pédagogique et didactique relative à l'acte d'enseigner et donc aux habiletés pédagogiques, au « savoir-faire la classe », et ultimement, au savoir-agir faisant appel à la mobilisation pertinente, efficace et efficiente de ressources diversifiées, autant intellectuelles qu'affectives et matérielles ou humaines;

c) une dimension disciplinaire mettant en valeur l'importance de la connaissance de la matière à enseigner (p. ex. les programmes et manuels scolaires) et de l'évolution des savoirs dans sa discipline.

Comme l'exprime si bien Elliott (2003, p. 144), « avoir *quelque chose* à enseigner est tout aussi important pour réussir dans une classe que d'avoir *quelqu'un* à qui enseigner ».

d) une dimension critique axée sur le développement d'habiletés réflexives et la prise de conscience des enjeux sociaux des pratiques quotidiennes ;

e) une dimension collective relative aux habiletés collaboratives devenues nécessaires à une époque où la collégialité, le partage d'expertise et la collaboration entre les acteurs (enseignants, personnels non enseignants, partenaires de la communauté) sont nécessaires pour la réussite scolaire et institutionnelle ;

f) une dimension organisationnelle et institutionnelle : les enseignants étant des acteurs clés de l'école, leur développement professionnel ne saurait être restreint aux interventions directes en salle de classe ou auprès des élèves, bien que celles-ci soient au cœur de leur mission première. Il concerne aussi les autres responsabilités déterminées par les organes ou instances qui définissent les tâches ou les normes de la profession. Au Québec, par exemple, selon la Loi sur l'instruction publique (gouvernement du Québec, 2013a) et la convention collective des enseignants, ceux-ci ont la responsabilité de collaborer à la formation de futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière. Par ailleurs, les changements qui s'opèrent au sein de l'école concernent d'une façon ou d'une autre les enseignants. Le développement professionnel doit permettre à l'enseignant de composer avec ces changements et de faire de lui un acteur social capable de contribuer aux orientations et projets de son établissement scolaire, aux débats sur l'éducation et aux enjeux de sa profession.

La liste des dimensions du développement professionnel paraît ainsi relativement étendue, en particulier si l'on considère l'ensemble des savoirs qui leur seraient reliés. Tout ne saurait donc être développé parfaitement et définitivement, au même titre et dans un temps restreint. Comme nous le verrons dans la section suivante et selon une perspective de professionnalisation[1], il faut plutôt voir le développement professionnel comme un long processus qui s'amorce en amont de la formation initiale et se poursuit en début de carrière

1. Perspective qu'il faut analyser avec un regard critique, comme le démontre Maurice Tardif dans *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique* (2013).

et tout au long de celle-ci. C'est ainsi que l'idée de plan de développement professionnel de l'enseignant selon les étapes de sa carrière peut prendre tout son sens.

1.2. LES TROIS MOMENTS CLÉS DU PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT

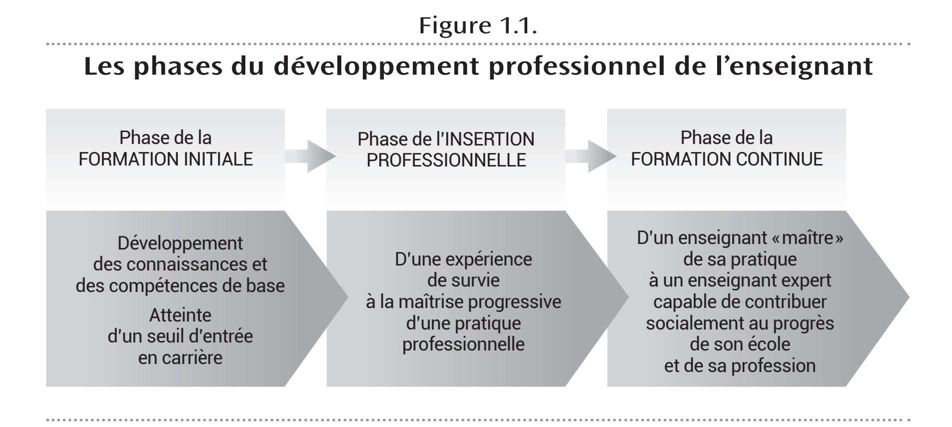
Quand débute le développement professionnel d'un enseignant et quand se termine-t-il ? Voilà une question pertinente sur laquelle statuer, en particulier lorsqu'on est un formateur d'enseignants, un directeur d'école, un gestionnaire des ressources humaines, un ordre professionnel, un syndicat, une direction de la formation et de la titularisation du personnel enseignant ou tout autre organe réglementaire de la profession enseignante. Traditionnellement, trois visions coexistent quant à la genèse du développement professionnel en tant que processus de socialisation à la fonction et d'évolution professionnelle de l'enseignant. Pour certains auteurs (Nault, 1999 ; Zeichner et Gore, 1990), le développement professionnel débute déjà avec les expériences de socialisation informelles précédant le début de la formation initiale à l'enseignement. Pour d'autres, sa genèse se situe dans la formation initiale à l'enseignement (Vonk, 1988) alors que pour une troisième catégorie d'auteurs, c'est l'entrée en fonction qui en constitue l'amorce (Barone, Berliner, Blanchard, Casanova et McGowan, 1996 ; Huberman, 1989). Quant à la limite finale du développement professionnel, les écrits recourent souvent aux critères qualitatifs (rayonnement professionnel, efficacité, rapidité et flexibilité dans les activités professionnelles, expertise pédagogique) et fournissent peu d'indicateurs temporels précis. Quoi qu'il en soit, il est aujourd'hui admis que le développement professionnel est un long processus qui débute essentiellement durant la formation initiale des enseignants et se poursuit en milieu de travail, comme le précisent Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke et Baumert (2011, p. 116) : « *Modern views of professional development characterise professional learning not as a short-term intervention, but as a long-term process extending from teacher education at university to in-service training at the workplace.* »

Les recherches menées depuis plusieurs années sur les enseignants débutants montrent toutefois que les premières années d'enseignement constituent une phase bien distincte du reste de la carrière et

qu'elles méritent une attention particulière en raison des difficultés, des défis, de la vulnérabilité et des besoins inhérents à l'entrée en carrière (De Sterke, De Lièvre, Temperman *et al.*, 2010; Duchesne et Kane, 2010; Feiman-Nemser, 2003; Martineau, Vallerand et Bergevin, 2008; Mukamurera, 2011a; Greenlee et Dedeugd, 2002). En fin de compte, il nous apparaît pertinent et porteur de distinguer sur le plan théorique et en pratique trois moments clés du continuum de développement professionnel: la formation initiale, la phase d'insertion professionnelle et la formation continue tout au long de la carrière. Andrews (2003) utilise une métaphore structurelle fort éloquente pour décrire la trame conceptuelle du développement professionnel de l'enseignant; il le compare à une pièce de théâtre en trois actes pour signifier la nécessaire complémentarité et l'interdépendance de ses trois phases constitutives. La figure 1.1 illustre ces trois phases du développement professionnel de l'enseignant et ses principales visées. Nous présentons par la suite notre réflexion sur la portée de cette schématisation du développement professionnel ainsi que les nuances qu'il faut lui apporter. Dans l'idéal et pour un résultat optimal, les trois phases doivent être interreliées et s'inscrire dans une trame de progression logique et cohérente, où chacune s'arrime à la suivante et où les résultats de la recherche en éducation sont mis à contribution. Malheureusement, force est de constater que dans la réalité les trois étapes sont souvent pensées et vécues séparément et que le manque d'harmonisation entre elles peut limiter le potentiel de développement professionnel et les retombées perçues.

Figure 1.1.

Les phases du développement professionnel de l'enseignant



Comme le montre la figure 1.1, la formation initiale constitue la première phase du processus de développement professionnel. C'est au cours de cette phase, qui dure de trois à cinq ans selon les pays, que le futur enseignant acquiert des connaissances et des compétences de base pertinentes à la pratique de l'acte d'enseigner, selon les standards établis dans un système éducatif donné. La deuxième phase est l'insertion professionnelle, phase durant laquelle la recrue doit peu à peu passer d'une pratique de survie à une consolidation pédagogique. Les écrits indiquent que cette phase couvre en moyenne les cinq premières années de carrière. Quant à la troisième phase (formation continue), soulignons d'emblée que la frontière avec la phase précédente n'est pas toujours nette et qu'elle peut même être mouvante selon les contextes. Par exemple, depuis les années 1980, les crises économiques consécutives et la précarisation de l'emploi au Québec et ailleurs en Amérique du Nord ont contribué à allonger la période d'insertion professionnelle et à rendre chaotiques et hétérogènes les parcours professionnels des nouveaux enseignants. Cette réalité doit donc être prise en compte dans l'organisation et l'articulation des mesures d'insertion et des activités de formation continue pour le personnel enseignant.

En dépit de cette difficulté de délimiter la fin de la phase d'insertion et le début de celle appelée de formation continue tout au long de la carrière, les besoins à cette troisième étape du développement professionnel sont potentiellement différents de ceux des phases précédentes où l'enseignant avait surtout besoin de bâtir les fondations de l'intervention pédagogique et de la construction identitaire. Disposant désormais d'un bon bagage de savoirs d'expérience, de routines professionnelles et d'un bon enracinement dans le milieu scolaire, l'enseignant n'a plus la même vulnérabilité qu'en début de carrière ; il est capable de relativiser les difficultés de la pratique, de faire plus facilement des choix quant aux interventions à privilégier et de quitter sa posture égocentrée et sa classe comme entité pour s'intéresser peu à peu aux besoins individuels des élèves, aux projets collectifs ainsi qu'aux enjeux institutionnels et socioéducatifs. Ses besoins de développement sont donc différents et les activités de formation continue pourraient davantage être orientées vers des buts comme les suivants : la mise à jour des connaissances, le perfectionnement et l'enrichissement de sa pratique, l'innovation pédagogique, l'adaptation aux évolutions du système éducatif, le partage d'expertise, l'exercice de nouveaux rôles et responsabilités externes à la classe tels que l'accompagnement de stagiaires, le rôle de mentor

auprès d'enseignants débutants, le rôle de conseiller pédagogique, la participation à des recherches collaboratives, la participation aux débats en éducation, etc. Mais n'empêche qu'il serait toujours plus judicieux, en matière de soutien aux enseignants débutants et de planification de l'offre de formation continue, de partir des besoins réels des enseignants (d'ordre individuel, collectif et organisationnel) afin de s'assurer de « prendre l'individu là où il est et de l'amener un peu plus loin dans son parcours personnel et professionnel » (Mandeville, 2001, p. 156).

Les chapitres de cet ouvrage collectif étant consacrés aux deux premières phases du processus de développement professionnel, à savoir la formation initiale et l'insertion professionnelle, un éclairage complémentaire sur celles-ci se révèle nécessaire pour faire état de la situation et pour en questionner la portée et les limites au regard du développement et de la persévérance professionnels des enseignants. Les prochaines sections de ce texte traitent donc de manière plus particulière et ciblée de ces deux moments clés dans le parcours professionnel de l'enseignant.

1.3. CONTRIBUTION DE LA FORMATION INITIALE PROFESSIONNALISANTE AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT : UNE PHASE CRUCIALE

La période de formation initiale est sans doute la plus structurée, la plus organisée et la plus systématique des trois phases du développement professionnel, étant d'emblée considérée comme la pierre angulaire de la préparation professionnelle au métier et s'opérant à l'intérieur de programmes de formation accrédités et certificateurs. C'est d'ailleurs celle-ci qui, depuis plusieurs années, au Québec comme ailleurs en Occident, a bénéficié d'un investissement financier significatif, d'orientations et d'attentes gouvernementales précises ainsi que d'évaluations formelles régulières des programmes qui la composent.

Bien entendu, la conception de la nature de la profession d'enseignant et la représentation que l'on se fait de l'apprentissage de l'enseignement ont évolué au fil du temps, ce qui a influencé l'évolution de la structure de la formation des enseignants. Aujourd'hui, la conception de l'enseignant comme professionnel a supplanté les anciennes conceptions axées respectivement sur le « maître savant », le « maître artisan », le « maître technicien » et le « maître scientifique »

(Beckers, 2007 ; gouvernement du Québec, 2001 ; Paquay et Wagner, 1998). Plusieurs facteurs ont contribué à cette évolution ; la démocratisation de l'école, les transformations sociales, les développements technologiques, l'élargissement des missions de l'école, les réformes éducatives dans plusieurs pays ont fait évoluer et complexifié le rôle et le travail de l'enseignant (CSE, 2004 ; gouvernement du Québec, 2008 ; Tardif et Lessard, 1999 ; Perrenoud, 1999), requérant par le fait même un processus de professionnalisation des enseignants qui a conduit à une restructuration profonde de la formation à l'enseignement quant à son organisation, son contenu et ses dispositifs (Beckers, 2007 ; CSE, 2004 ; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1998 ; Perrenoud, 1999 ; Perrenoud, 2005 ; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998b). À cet égard et comme le souligne le gouvernement du Québec (2001, p. 9), le travail enseignant aujourd'hui « exige le développement de compétences professionnelles de haut niveau qui ne peuvent être acquises au gré des essais et des erreurs mais doivent plutôt être apprises systématiquement au cours de la formation d'une professionnelle ou d'un professionnel cultivé ». La finalité des programmes de formation est donc jusqu'à un certain point de former des professionnels véritablement compétents et capables de faire face à la complexité de leur profession, à la diversité et à la mouvance des situations professionnelles qui peuvent se présenter dans leur travail au quotidien (CSE, 2004 ; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1998 ; Perrenoud, 1999). Au Québec, l'orientation de la formation à l'enseignement vers la professionnalisation s'est traduite, entre autres, par l'allongement de la durée des études, passant de trois à quatre ans pour tous les programmes, par une formation initiale plus intégrée, par l'adoption de l'approche de formation par compétences, par l'intensification de la formation en milieu de pratique avec au moins 700 heures de stage et, enfin, par l'élaboration d'un référentiel de 12 compétences professionnelles comme cadre de formation, assorti de la détermination de seuils de maîtrise attendus en fin de formation (CSE, 2004 ; gouvernement du Québec, 2001 ; gouvernement du Québec, 2008 ; Lessard, 1998).

Malgré une bonne préparation dans le cadre de programmes de formation professionnalisants, des recherches ont amplement démontré que dans plusieurs pays les enseignants débutants « ont du mal à mener leur tâche à bien » (OCDE, 2005, p. 159), qu'ils trouvent le métier difficile et pas conforme à leurs attentes (OCDE, 2005, p. 195). Il convient donc de rappeler qu'en fin de formation le développement des compétences professionnelles n'a atteint qu'un seuil minimal pour entrer en carrière et que les enseignants débutants

sont loin d'être des professionnels « achevés » (Feiman-Nemser, 2003), encore moins pour une profession aussi complexe et s'exerçant dans des contextes sociopolitiques, éducatifs, pédagogiques et organisationnels sans cesse changeants. Par conséquent, la formation initiale ne saurait être terminale et le développement professionnel de l'enseignant novice devrait se poursuivre durant la phase d'insertion professionnelle pour consolider ses compétences, enrichir sa pratique et lui permettre d'être un peu plus à l'aise dans son travail et au sein de son organisation. Nous allons maintenant explorer la situation de l'insertion professionnelle dans l'enseignement et voir si les conditions de cette phase sont propices ou non au développement professionnel continu de l'enseignant.

1.4. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DURANT LA PHASE D'INSERTION EN ENSEIGNEMENT : UN PARCOURS DU COMBATTANT

Au Québec comme ailleurs dans le monde, l'insertion dans la profession enseignante constitue un moment névralgique de la carrière et du développement professionnel continu de l'enseignant débutant, notamment en raison des transitions multiples qu'il est appelé à faire et des conditions périlleuses d'entrée en carrière. Ainsi, en dépit de la professionnalisation de la formation des enseignants dont il a été question précédemment, passer du statut d'étudiant à celui plus engageant de professionnel (Huberman, 1989) s'accompagne assez souvent du « choc de la réalité » et de l'impression d'être dans une situation de survie (Beckers, 2007 ; Huberman, 1989, Mukamurera, 2005, 2011a). L'enseignant débutant vit alors du désenchantement, une déstabilisation et un inconfort psychologique (Cattonar, 2008 ; Mukamurera, 2011a), un faible sentiment d'efficacité personnelle (Mukamutara, 2012) ; il éprouve en outre le sentiment de ne pas être suffisamment préparé pour faire face à la réalité de la profession (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008), et peut même se sentir envahi par un sentiment d'incompétence pédagogique (Martineau et Presseau, 2003). Certaines compétences demeurent d'ailleurs très problématiques en début de carrière, comme celles qui concernent la gestion de classe, l'adaptation des interventions aux élèves en difficulté, la différenciation pédagogique, l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, la planification pédagogique à

moyen et long terme, la collaboration avec les parents, l'organisation du quotidien et l'exploitation pédagogique des TIC (De Stercke, De Lièvre, Temperman *et al.*, 2010; Fournier et Marzouk, 2008; Merini, Thomazet et Gaime, chapitre 11 du présent ouvrage; Mukamurera, 2013; Mukamutara, 2012).

Plusieurs enseignants débutants affirment d'ailleurs que leurs premières années de carrière ont constitué un moment d'apprentissage intense et d'adaptation à bien des égards (Feiman-Nemser, 2003; Huberman, 1989; Mukamurera, 2005, 2011a). Or, contrairement à d'autres domaines professionnels, comme en médecine, en droit et en ingénierie, où l'intégration professionnelle se fait de façon progressive et encadrée, les recrues en enseignement sont pratiquement traitées comme des professionnels accomplis, assument les mêmes responsabilités que les enseignants expérimentés (Beckers, 2007; Feiman-Nemser, 2003; Weva, 1999) et héritent souvent des tâches et des conditions de travail posant de plus grands défis (tâches résiduelles et instables, tâches ne correspondant pas toujours à leur qualification, succession d'affectations à court terme dans des établissements ou des classes difficiles), en raison de la précarisation du travail enseignant et de la répartition des tâches basée sur l'ancienneté (Cattonar, 2008; Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008; Mukamurera, 2011b; OCDE, 2005).

Ces conditions d'insertion problématiques ne permettent pas d'optimiser le développement professionnel continu de l'enseignant débutant, entravent ou retardent la consolidation des compétences amorcées en formation initiale, peuvent provoquer une érosion pédagogique et confiner l'enseignant dans une pratique de survie pour plusieurs années. Une recherche récente en France (Lanéelle, 2010) montre, par exemple, que l'absence de stabilité professionnelle en début de carrière a des effets négatifs sur le développement professionnel, particulièrement chez les enseignants débutants qui s'adaptent difficilement à la mobilité.

Pour conclure cette section, soulignons que la phase d'insertion professionnelle constitue une période charnière du développement professionnel continu de l'enseignant en cours d'emploi et que, comme le relèvent certains auteurs (Huberman, 1989; Feiman-Nemser, 1983), les premières expériences en carrière exercent une influence déterminante à la fois sur le développement professionnel ultérieur et sur la persévérance professionnelle. Il est donc impératif d'encadrer la phase d'insertion professionnelle et de soutenir le développement et la consolidation des compétences essentielles à une pratique de qualité et à

l'épanouissement professionnel, comme le souligne Feinman-Nemser (2003, p. 29) en ces termes : « *When we meet their learning needs, new teachers can reach their full potential – not only by staying in the profession but also by improving learning for all students.* » Au Québec et dans certains États américains, les programmes d'insertion professionnelle constituent actuellement une voie de prédilection aux retombées prometteuses et attirent de plus en plus l'intérêt des responsables scolaires, des organismes de gestion de l'éducation et des syndicats (CPNCF, 2011 ; Corbell, 2009 ; gouvernement du Québec, 2013b ; Leroux et Mukamurera, 2014 ; Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013 ; Smith et Ingersoll, 2004). C'est peut-être le début d'une ère nouvelle dans la poursuite du processus de professionnalisation, où les enseignants débutants ne seraient plus laissés à eux-mêmes mais bénéficieraient d'un soutien et d'un accompagnement appropriés, non pas seulement pour les maintenir dans la profession, mais aussi et surtout pour les amener progressivement à être de meilleurs enseignants.

Le développement professionnel et la persévérance des enseignants nous apparaissent comme deux phénomènes liés, dans le sens où le perfectionnement ou, plus largement, les perspectives de développement professionnel en cours de carrière rehaussent l'image de la profession, soutiennent les enseignants dans leur travail et, par conséquent, incitent à la persévérance dans la tâche et dans la profession (Hansez, Bertrand, De Kayser et Pérée, 2005 ; OCDE, 2005 ; Schaefer, Long et Clandinin, 2012). Aussi, la persévérance professionnelle peut engendrer un développement professionnel au travers de l'expérience de la pratique, ce dont ne peuvent profiter ceux qui se découragent face au choc de la réalité et abandonnent la profession précocement.

1.5. LA PERSÉVÉRANCE PROFESSIONNELLE DURANT LES PREMIÈRES ANNÉES D'ENSEIGNEMENT : UN ENJEU D'ACTUALITÉ

Parler de la persévérance professionnelle implique inévitablement de parler du décrochage professionnel auquel fait face la profession enseignante un peu partout dans le monde. Nous présentons donc rapidement l'état de la situation sur le sujet pour ensuite aborder les mesures et les pratiques considérées comme favorisant la persévérance dans la profession enseignante.

1.5.1. Le décrochage professionnel précoce des enseignants : un phénomène international préoccupant

Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, la profession enseignante s'est complexifiée au fil des ans, non seulement à cause des réformes des systèmes éducatifs, mais aussi en raison des compressions budgétaires en éducation et de la précarisation massive et persistante du travail d'enseignant dans plusieurs pays occidentaux (Cattonar, 2008 ; Lessard et Tardif, 1996 ; Mukamurera et Martineau, 2009 ; gouvernement du Québec, 2011 ; OCDE, 2005). L'enjeu actuel est non plus seulement d'attirer et de former des enseignants de qualité, mais aussi de les retenir dans la profession et de contrer le décrochage professionnel précoce (OCDE, 2005). Nous entendons par décrochage professionnel précoce l'abandon de la profession durant les cinq premières années d'enseignement (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013 ; Schaefer, Long et Clandinin, 2012). Actuellement, le taux d'abandon de l'enseignement durant les cinq premières années de carrière atteint des proportions alarmantes, soit de 15 % à 50 % selon les pays ou les États (Clandinin, Schaefer, Long *et al.*, 2012 ; De Stercke, De Lièvre, Temperman *et al.*, 2010 ; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013 ; Kersaint, Lewis, Potter et Meisels, 2007). Par ailleurs, comme l'indiquent Clandinin, Schaefer, Long *et al.* (2012), l'abandon n'est pas un événement instantané, mais un processus qui commence bien avant le geste ultime de partir : « *The process of attrition begins long before teachers leave the profession. Those that leave are often weighing their options of how they might leave the field of education* » (p. 23). Cela veut dire que certains songent à abandonner et s'y résoudront peut-être un jour, selon l'évolution de leur situation et les opportunités qui se présentent. Par conséquent, il serait possible de prévenir le décrochage professionnel de « bons » enseignants (surtout par opposition à ceux qui ont fait un mauvais choix professionnel ou n'ont pas la volonté de s'engager personnellement dans l'enseignement) en leur offrant des conditions de travail intéressantes ou des mesures de soutien adaptées à leur situation. Nous reviendrons sur ce sujet plus loin.

Le décrochage professionnel entraîne des coûts individuels, sociaux et financiers importants, mais qui ne sont pas encore suffisamment documentés dans plusieurs systèmes éducatifs. Des études aux États-Unis nous donnent tout de même une bonne idée de l'ampleur de ce problème. Elles révèlent que l'attrition, en raison du fort taux de roulement du personnel qui l'accompagne, peut créer une certaine discontinuité

dans l'enseignement des programmes, entraîner une diminution de la cohésion et de l'efficacité des équipes-écoles, ainsi qu'une baisse de la qualité des apprentissages des élèves et de leur réussite (Corbell, 2009; National Commission on Teaching and America's Future, 2007). Elles établissent aussi que les écoles américaines dépensent chaque année environ 2,2 milliards de dollars pour recruter, engager et former des enseignants qui remplaceront ceux qui ont abandonné la profession (Corbell, 2009; Shakrani, 2008). Il y a donc de quoi préoccuper les responsables scolaires et éducatifs ici comme ailleurs dans le monde.

Plusieurs facteurs incitent au décrochage professionnel précoce. Ils sont liés à la tâche, aux conditions de travail, à l'environnement social de travail et aux facteurs individuels (Clandinin, Schaefer, Long *et al.*, 2012; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; Karsenti, Collins, Villeneuve, Dumouchel et Roy, 2008; Kersaint, Lewis, Potter et Meisels, 2007; OCDE, 2005; Schaefer, Long et Clandinin, 2012). La lourdeur de la tâche, la précarité d'emploi et l'instabilité, les élèves difficiles et l'absence de soutien viennent souvent en tête de liste dans plusieurs études (Boies, 2012; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Rojo, 2009; OCDE, 2005), ce qui nous fait encore penser, comme dans la section précédente, aux conditions difficiles d'insertion auxquelles les enseignants débutants sont souvent confrontés. Des mesures de soutien et d'accompagnement spécialement conçues pour faciliter l'insertion professionnelle, bien que ne constituant pas une solution miracle (Mukamurera, 2013; Smith et Ingersoll, 2004), s'avèrent tout de même une voie intéressante aux retombées multiples (Mukamurera, 2013; Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013).

1.5.2. Des mesures pour favoriser la persévérance professionnelle des enseignants débutants

La persévérance professionnelle est un concept utilisé dans un sens commun, souvent sans être défini ou alors il est confondu avec d'autres qui lui sont liés, tels que l'engagement professionnel, la résilience, l'attachement profond et l'identification au travail. Pour notre part, nous définissons la persévérance professionnelle comme le fait de maintenir son choix de carrière et de persister ou de poursuivre de manière stable et à long terme dans la profession choisie. Le lecteur intéressé à en savoir plus sur les quelques écrits ayant traité de ce concept peut se reporter à Boies et Portelance (chapitre 10).

Selon les études consultées, la persévérance professionnelle dépend de plusieurs facteurs qui sont liés à la formation initiale, aux conditions de travail, à l'existence de programmes d'insertion ainsi qu'à l'individu lui-même.

Nous avons déjà évoqué l'importance de la formation initiale dans le développement professionnel des enseignants. Cette formation joue aussi un rôle clé dans la persévérance professionnelle en début de carrière. Selon Clandinin *et al.* (2012), une solide préparation à la profession, proche de la réalité de la pratique, qui intègre de façon harmonieuse la formation pratique et la formation théorique et qui développe l'habileté réflexive chez les futurs enseignants, favorise leur persévérance professionnelle.

Cependant, les conditions de travail jouent sans doute aussi un rôle majeur, surtout lorsqu'on sait combien la lourdeur de la charge de travail, les tâches difficiles et la précarité constituent des facteurs d'insatisfaction et des sources de stress importantes qui conduisent des enseignants débutants à l'épuisement professionnel, à des remises en question, voire à l'abandon de l'enseignement. Les conditions de travail positives, valorisantes et adaptées à la qualification et à l'expérience de l'enseignant débutant agiraient donc dans le sens contraire, en favorisant l'engagement et la persévérance dans l'enseignement (OCDE, 2005). Les conditions de travail positives incluent un climat d'école sain (Bickmore et Bickmore, 2010), c'est-à-dire un climat caractérisé entre autres par le leadership collégial et le soutien de la direction, la collaboration entre les membres et l'implication des enseignants dans les décisions de l'école. Ainsi, divers auteurs s'entendent sur l'importance de la collégialité et d'une culture de collaboration dans le milieu de travail, de la valorisation et de la reconnaissance professionnelles, des relations harmonieuses dans le milieu de travail ainsi que du soutien de la direction et des collègues (Bélair et Lebel, 2007 ; Boies, 2012 ; Boies et Portelance, chapitre 10 du présent ouvrage ; Smith et Ingersoll, 2004 ; Schaefer, Long et Clandinin, 2012).

Devant l'urgence de contrer le problème de décrochage professionnel qui menace la profession enseignante dans le monde, un rapport international de l'OCDE soulignait en 2005 la nécessité « que les nouveaux enseignants bénéficient de programmes d'insertion bien organisés et dotés de ressources suffisantes » (OCDE, 2005, p. 98). Certains milieux scolaires au Québec, aux États-Unis et ailleurs en Occident se sont déjà dotés de ce genre de programmes et ils semblent effectivement contribuer à la réduction du taux d'abandon (Corbell, 2009 ; Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013 ; Smith

et Ingersoll, 2004) et à l'essor de certains aspects liés à la persévérance professionnelle, tels que le développement des compétences, le développement du sentiment d'appartenance à l'école et à la profession ainsi que le développement du goût de s'investir davantage dans son travail (Mukamurera, 2013).

Différentes mesures de soutien peuvent alors être proposées dans le cadre de tels programmes, dont le mentorat qui apparaît d'ailleurs dans les écrits comme « une des sources majeures de persévérance » (Bélair et Lebel, 2007, p. 47), et qui fait l'objet d'une analyse dans cet ouvrage (chapitre 9). Il semble toutefois que pour un impact positif encore plus significatif sur la persévérance, le mentorat devrait être intégré dans un programme d'insertion plus complet (*comprehensive induction program*) combinant des mesures complémentaires, comme le soutien administratif, du temps de collaboration (planifier ensemble, séminaires entre enseignants débutants), les groupes de discussion (*teacher network*) et autres mesures (nombre de préparations de cours réduit, aide-enseignant) (Corbell, 2009 ; Smith et Ingersoll, 2004). La figure 1.2 montre en effet que le taux d'attrition à la fin de la première année d'enseignement diminue au fur et à mesure que s'élargissent les modalités de soutien offertes, et ce, tant en ce qui concerne l'abandon de la profession (*leavers*) que le changement d'école (*movers*).

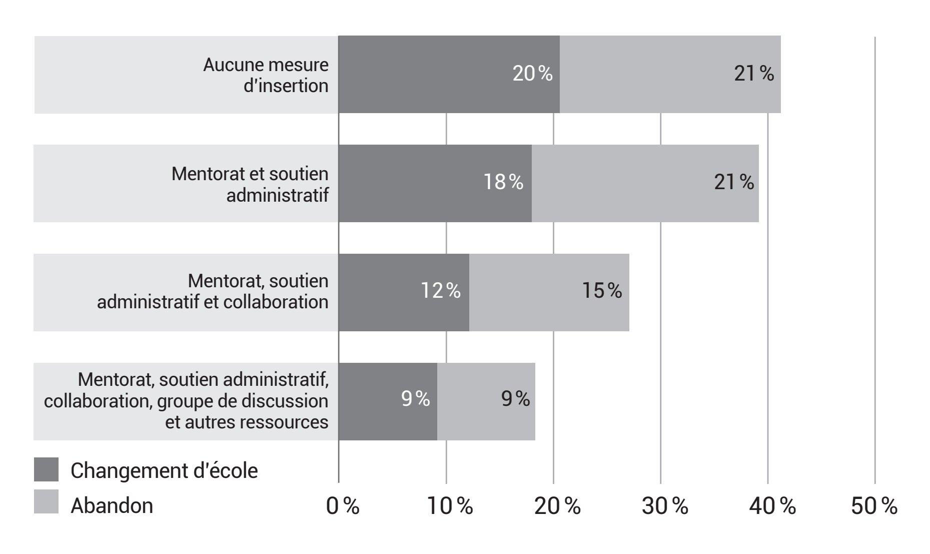
Comme le montre la figure 1.2, alors que le taux d'abandon de la profession est de 21 % si les débutants bénéficient du mentorat seulement, ce taux n'est que de 9 % lorsqu'il y a un programme d'insertion plus complet. De même, le taux de changement d'école passe de 20 % à 9 %. Il est donc clair qu'un programme d'insertion comprenant des dispositifs variés permet une meilleure rétention du personnel. Dans le même sens, certains auteurs admettent que la diversité de mesures d'insertion permet de mieux rejoindre les besoins tout aussi variés des enseignants débutants et aurait plus d'effets positifs sur leur insertion professionnelle (Bickmore et Bickmore, 2010 ; Greenlee et Dedeugd, 2002) et, par conséquent, sur leur persévérance.

Enfin, le rôle des caractéristiques personnelles dans la persévérance professionnelle n'est pas non plus à négliger. Les travaux de Csikszentmihalyi (1990, cité dans Bélair et Lebel, 2007) « montrent qu'une personne persévérante est dotée d'un ensemble d'attitudes, de valeurs et de savoir-être qui, mis ensemble, font qu'elle persévère » (Bélair et Lebel, 2007, p. 34). L'attachement profond à l'enseignement (Bélair et Lebel, 2007 ; Boies, 2012 ; Mukamurera, 2011b), la volonté et l'engagement personnel (Mukamurera, 2013), le sentiment

d'auto-efficacité (Bélair et Lebel, 2007 ; Mukamutara, 2012), la capacité d'adaptation (Boies, 2012), la résilience et le plaisir (Bélair et Lebel, 2007) en sont des exemples. On comprend dès lors qu'il est tout aussi important de se préoccuper, en cours de formation initiale et lors de la prise en charge institutionnelle de la phase d'insertion dans l'enseignement, des besoins de nature affective, émotionnelle et psychologique de l'enseignant.

Figure 1.2.

Taux d'attrition après une année d'enseignement selon les mesures de soutien offertes



Source : Corbell (2009, p. 10).

CONCLUSION

Au terme de ce tour d'horizon sur le développement professionnel et la persévérance en enseignement, il apparaît que les deux phénomènes sont essentiels à l'efficacité de l'enseignant et des systèmes scolaires. Le développement professionnel paraît aussi clairement comme un long processus qui ne saurait se terminer avec la fin d'une formation de base en enseignement. Il doit se poursuivre de manière harmonieuse lors de la phase d'insertion professionnelle et tout au long de la carrière, grâce à des activités et des dispositifs adaptés aux besoins et à

l'évolution professionnelle de l'enseignant. La précarité d'emploi, l'instabilité professionnelle et les tâches difficiles qui incombent aux enseignants débutants ne favorisent pas leur développement professionnel continu et prédisposent certains d'entre eux à remettre en question leur choix de carrière et, pour finir, à abandonner cette profession. Il s'avère enfin que des programmes d'insertion complets (Corbell, 2009; Smith et Ingersoll, 2004) offerts dans un climat d'école sain (Bickmore et Bickmore, 2010) sont plus favorables au développement professionnel continu, accroissent la satisfaction professionnelle et incitent à la persévérance dans la profession. Les milieux scolaires auraient donc un réel intérêt à prendre ou à poursuivre de telles initiatives de soutien aux enseignants débutants, en partenariat avec les milieux responsables de la formation initiale des enseignants. Il va sans dire que des orientations claires en la matière et l'allocation de ressources suffisantes et récurrentes sont essentielles pour pérenniser les programmes d'insertion et obtenir les effets escomptés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Andrews, I. (2003). Une pièce en trois actes: schéma d'une formation professionnelle continue. Dans P. Horborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle* (p. 415-436). Outremont: Les Éditions Logiques.

Barone, T., Berliner, D.-C., Blanchard, J., Casanova, U. et McGowan, T. (1996). A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism. Dans J. Sikula (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 1108-1149). New York (NY): Simon and Schuster.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, De Boeck.

Bélair, L.M. et Lebel, C. (2007). La persévérance chez les enseignants franco-ontariens. *Canadian and International Education*/*Éducation canadienne et internationale*, *36*(2), 33-50.

Bickmore, D.L. et Bickmore, S.T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 1006-1014.

Boies, I. (2012). *L'apport de la collaboration à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle*. Mémoire de maîtrise en éducation. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.

Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction. Le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 5-14.

Butler, D.L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 55-78.

BUTLER-KISBER, L. et CRESPO, M. (2006). Réflexion sur le développement professionnel en éducation. Dans D. Amyot et C. Hamel (dir.), *La formation continue des personnels de l'éducation : Mali, Tunisie, Haïti, Guyana* (p. 8-20). Québec : Éditions MultiMondes.

CATTONAR, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *Insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 87-103). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

CLANDININ, J., SCHAEFER, L., LONG, J.S., STEEVES, P., MCKENZIE-ROBBLEE, S., PINNEGAR, E., WNUK, S. et DOWNEY, C.A. (2012). *Early Career Teacher Attrition : Problems, Possibilities, Potentials : Final Report*. Edmonton : University of Alberta/Emory University, Centre for Research for Teacher Education and Development. <http://www.elementaryed.ualberta.ca/en/Centres/CRTED/~/media/elementaryed/Documents/Centres/CRTED/ECA_-_FINAL_Report.pdf>, consulté le 29 octobre 2013.

COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES – CPNCF (2011). *Entente intervenue entre d'une part, le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et d'autre part, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente.* Québec : CPNCF.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION – CSE (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation.* Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

CORBELL, K.A. (2009). Strategies that can reduce new teacher attrition in North Carolina. *Friday Institute White Paper Series*, (3), 1-14.

DAY, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning.* Londres : Falmer Press.

DESCHESNES, M. et TESSIER, C. (2012). *Évaluation d'un modèle de développement professionnel visant à renforcer les capacités d'absorption des écoles au regard de l'approche École en santé*. Rapport de recherche. Québec : Institut national de santé publique du Québec. <http://www.agencesssbsl.gouv.qc.ca/Telechargements/Sante_publique_et_services/Ecole_en_sante/EvalModeleDevProfRenforCapAbsorpEcolesApproEcoleSante.pdf>, consulté le 31 janvier 2014.

DE STERCKE, J., DE LIÈVRE, B., TEMPERMAN, G., CAMBIER, J.-B., RENSON, J.-M., BECKERS, J., LEEMANS, M. et MARECHAL, C. (2010). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Éducation et Formation*, (e-294), 138-148.

DIONNE, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas.* Thèse de doctorat en éducation. Montréal : Université du Québec à Montréal.

DUCHESNE, C. et KANE, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de l'Université McGill*, *45*(1), 63-79.

ELLIOTT, M. (2003). Devenir un enseignant qui connaît sa matière : les études de contenus disciplinaires dans la formation des maîtres. Dans P. Horborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle* (p. 143-155). Outremont : Les Éditions Logiques.

EUROPEAN UNION (2010). *Teachers' Professional Development : Europe in International Comparison*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Union.

Feinman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. Dans S.L. Shulman et G. Sykes (dir.), *Handbook of Teaching and Policy*. New York (NY) : Longman.

Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, *60*(8), 25-29.

Fournier, J. et Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *Insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 31-47). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Frost, J.A., Akmal, T.T. et Kingrey, J.U. (2010). Planning teacher professional development : The struggles and successes of an inter-organizational collaboration. *Professional Development in Education*, *36*(4), 581-595.

Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2011). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport/ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.

Gouvernement du Québec (2013a). *Loi sur l'instruction publique* (L.R.Q., chap. I-13.3). Québec : Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec (2013b). *Règles budgétaires pour l'année scolaire 2013-2014. Commissions scolaires. Fonctionnement*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction générale du financement.

Greenlee, B.J. et Dedeugd, I.S. (2002). From hope to despair : The need for beginning teacher advocacy. *Teacher Development*, *6*(1), 63-74.

Guibert, P., Lazuech, G. et Rimbert, F. (2008). *Enseignants débutants. Faire ses classes. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Hansez, I., Bertrand, F., De Kayser, V. et Pérée, F. (2005). Fin de carrière des enseignants : vers une explication du stress et des retraites prématurées. *Le travail humain*, *68*(3), 193-223.

Huberman, M. (1989). Le cycle de vie professionnelle des enseignants. *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession* (p. 9-35). Paris : Delachaux et Niestlé.

Hunzicker, J. (2010). *Characteristics of Effective Professional Development : A Checklist*. Peoria (IL) : Bradley University, Department of Teacher Education.

Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11159-013-9367-z>, consulté le 30 janvier 2014.

Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Why Are New French Immersion and French as a Second Language Teachers Leaving the Profession? Results of a Canada-Wide Survey*. Ottawa (ON) : Canadian Association of Immersion Teachers. <http://www.thierrykarsenti.ca/pdf/scholar/RAP-karsenti-38-2008.pdf>, consulté le 30 janvier 2014.

KERSAINT, G., LEWIS, J., POTTER, R. et MEISELS, G. (2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education*, *23*, 775–794.

KUIJPERS, J.M., HOUTVEEN, A.-A.M. et WUBBELS, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher education*, *26*, 1687-1694.

LANÉELLE, X. (2010). Développement professionnel et mobilités à l'entrée dans le métier des enseignants en France. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, *7*, 95-104.

LEFEUVRE, G., GARCIA, A. et NAMOLOVAN, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives*, *5*(1), 277-314. <http://questionsvives.revues.org/627>, consulté le 30 janvier 2014.

LEROUX, M. et MUKAMURERA, J. (2014). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement: état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession: revue internationale en éducation.*

LESSARD, C. (1998). La réforme de la formation des maîtres au Québec: un premier bilan des apprentissages en voie de réalisation en milieu universitaire. Dans M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationaux* (p. 105-151). Paris: Presses universitaires de France.

LESSARD, C. et TARDIF, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990. Histoire, structure, système*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

LIEBERMAN, A. et MILLER, L. (1990). Teacher development in professional practice. *Teachers College Record*, *92*(1), 105-121.

LINN, G.B., GILL, P., SHERMAN, R., VAUGHN, V. et MIXON, J. (2010). Evaluating the long-term impact of professional development. *Professional Development in Education*, *36*(4), 679-682.

MANDEVILLE, L. (2001). Apprendre par l'expérience: un modèle de formation continue. Dans D. Raymond (dir.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (p. 151-164). Sherbrooke: Éditions du CRP.

MARTINEAU, S. et CORRIVEAU, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et profession*, *6*(3), 5-8.

MARTINEAU, S. et PRESSEAU, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, *12*(2), 54-67.

MARTINEAU, S., VALLERAND, A.-C. et BERGEVIN, C. (2008). Portrait thématique des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *Insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 11-30). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement.* Québec: gouvernement du Québec.

MUKAMURERA, J. (2005). La professionnalisation de la formation et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Mukamurera, J. (2011a). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P. Coen et N. Changkakoti (dir.), *Entre formation et travail. L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale* (p. 17-38). Bienne : HEP-BEJUNE.

Mukamurera, J. (2011b). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 37-58). Montréal : Éditions CEC.

Mukamurera, J. (2012). Le développement professionnel des enseignants : exploration conceptuelle, modalités de réalisation et obstacles perçus. Conférence présentée dans le cadre de la journée de formation continue organisée par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, 17 novembre. <http://conseil-cpiq.qc.ca/web/doc/CPIQ_ConferenceDPparJMukamurera_17-11-2012_2012113095857.pdf>, consulté le 13 décembre 2013.

Mukamurera, J. (2013). Les besoins de soutien des enseignants débutants et apports des programmes d'insertion professionnelle : regard des porteurs de dossiers insertion professionnelle dans les commissions scolaires. Conférence dans le cadre des activités scientifiques du Centre de recherche sur l'intervention éducative et socioéducative. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 28 novembre. <http://www.criese.ca/Nouvelles_et_autres/Documents%202013/Aff%20J%20Mukamurera_28nov2013.pdf>, consulté le 31 janvier 2014.

Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). S'insérer dans l'enseignement au Québec : portrait et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Mukamurera, J. et Martineau, S. (2009). La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement. *Formation et profession*, *16*(2), 54-56.

Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, (e-299), 13-35.

Mukamutara, I. (2012). *Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants débutants du secondaire au Québec*. Thèse de doctorat en éducation. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

National Commission on Teaching and America's Future (2007). *The High Cost of Teacher Turnover. Policy Brief*. Washington (DC) : NCTAT. <http://nctaf.org/wp-content/uploads/NCTAFCostofTeacherTurnoverpolicybrief.pdf>, consulté le 12 janvier 2014.

Nault, T. (1999). Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement. Dans J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 139-159). Bruxelles : De Boeck.

Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité.* Paris : OCDE.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (dir.) (1998). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris : De Boeck.

PAQUAY, L. et WAGNER, M.-C. (1998). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (3e éd.) (p. 152-163). Paris : De Boeck.

PEREZ, C. et THOMAS, G. (2005). Trajectoires d'emploi précaire et formation continue. *Économie et statistique*, *388-389*, 107-127.

PERRENOUD, P. (1999 [1996]). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe* (2e éd.). Paris : ESF.

PERRENOUD, P. (2005 [1994]). *La formation des enseignants entre théorie et pratique* (6e éd.). Paris : ESF.

PORTELANCE, L. (2000). En quoi consiste le savoir des enseignants ? Comment les praticiens acquièrent-ils toutes leurs connaissances ? *Vie pédagogique*, *114*, 43-46.

RICHTER, D., KUNTER, M., KLUSMANN, U., LÜDTKE, O. et BAUMERT, J. (2011). Professional development across the teaching career : Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities, *Teaching and Teacher Education*, *27*, 116-126.

ROJO, S. (2009). *Les éléments stressants identifiés par les jeunes enseignants du secondaire susceptibles d'intervenir dans le processus d'abandon de la profession.* Mémoire de maîtrise en éducation. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.

SCHAEFER, L., LONG, J.S. et CLANDININ, D.J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, *58*(1), 106-121.

SHAKRANI, S. (2008). *Teacher Turnover : Costly Crisis, Solvable Problem*. East Lansing (Mich.) : Michigan State University, Education Policy Center.

SMITH, T.M. et INGERSOLL, R.M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover ? *American Educationnal Research Journal*, *41*(3), 681-714.

STUMPF, A. et SONNTAG, M. (2009). Les indicateurs temporels du développement professionnel des professeurs des écoles néo-titulaires : entre temporalité institutionnelle et temporalité personnelle ? *Questions Vives*, *5*(11), 177-191.

TARDIF, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines.* Québec : Les Presses de l'Université Laval.

TARDIF, M., LESSARD, C. et GAUTHIER, C. (1998a). Introduction. Dans M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales* (p. 7-70). Paris : Presses universitaires de France.

TARDIF, M., LESSARD, C. et GAUTHIER, C. (dir.) (1998b). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales.* Paris : Presses universitaires de France

VONK, J.C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation*, *3*(3), 47-60.

WEVA, K.W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. Dans J.-C., Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès, *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 187-208). Bruxelles : De Boeck.

Wheeler, A.E. (2003). La croissance professionnelle vue à travers des manifestations d'inquiétude. Dans P. Horborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle* (p. 254-267). Outremont : Les Éditions Logiques.

Zeichner, K.M. et Gore, J. (1990). Teacher socialization. Dans R.W. Houston (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 329-348). New York (NY): Macmillan.

L'IDENTIFICATION DES BESOINS D'ACCOMPAGNEMENT DES ÉTUDIANTS DU PRÉSCOLAIRE EN VUE D'AMÉLIORER LEUR INSERTION PROFESSIONNELLE

Catherine Van Nieuwenhoven
Université catholique de Louvain et Haute école Galilée

Sabine Van Mosnenck
École primaire communale 14

RÉSUMÉ

Ce chapitre tente de mettre en évidence les besoins d'accompagnement des étudiants, futurs instituteurs préscolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles, durant leur stage. L'identification et l'évolution des besoins des étudiants permettent de mieux cerner le profil des novices entrant dans le métier et la prise en compte de ceux-ci renforce l'intégration progressive des étudiants sur le terrain. Les données sont recueillies auprès des étudiants au moyen de questionnaires et de groupes de discussion ou focus groups. *Dans l'ensemble, cette étude montre que la qualité de la relation avec le maître de stage*[1] *et le superviseur*[2] *est essentielle pour les*

1. Le terme *maître de stage* est synonyme d'enseignant associé au Québec.
2. Le terme *superviseur* utilisé dans cette recherche vise l'ensemble des personnes des instituts de formation qui accompagnent les stagiaires.

étudiants et que leurs besoins sont surtout sociaux et cognitifs. Les futurs enseignants, engagés dans une démarche réflexive de leurs pratiques, ont appris à s'autoréguler même s'ils affirment encore leur besoin d'être accompagnés par la suite et leur souhait de collaborer avec leurs collègues.

Notre étude se situe dans le champ de la formation initiale des instituteurs du préscolaire et se centre plus particulièrement sur les besoins d'accompagnement en stage des étudiants de 2e et 3e années de bac[3] *dans deux hautes écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique*[4]*. L'identification et l'évolution de leurs besoins par questionnaires et groupes de discussion permettront de mieux cerner le profil des enseignants débutants et la prise en compte de ces besoins facilitera la transition vers l'entrée dans le métier.*

3. En Belgique, les enseignants sont formés en Haute école pédagogique en 3 ans (bachelier instituteur primaire)
4. La présentation complète des résultats de la recherche se trouve dans le mémoire suivant : S. Van Mosnenck (2012). *Besoins et attentes des étudiants du préscolaire au niveau de l'accompagnement des stages*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain.

2.1. PROBLÉMATIQUE

La question de l'accompagnement des étudiants sur le terrain et des novices qui font leurs premières armes dans le métier reste au cœur du débat. Le passage de la formation initiale à l'école comme lieu de travail est souvent vécu par les enseignants nouvellement diplômés comme un choc (Nault, 1999). Gervais (1999) soulignait il y a plus de quinze ans déjà que l'enseignant débutant est paralysé par la découverte du fait qu'il ne sait pas tout ce qu'il devrait savoir pour enseigner avec assurance. Il doit paraître compétent et confiant alors qu'il se sent vulnérable.

Une récente recherche centrée sur l'entrée dans la profession, menée en Belgique francophone (Delvaux *et al.*, 2013), souligne un taux d'abandon (tous niveaux et tous types d'enseignements confondus) de 35,6% des novices dans les cinq premières années de carrière. Au regard de l'enseignement primaire, le constat est moins alarmant qu'au secondaire (23,5% de taux d'abandon) mais confirme la nécessité de se pencher sur l'accompagnement des novices étant donné leurs conditions de travail parfois éprouvantes et leurs trajectoires trop souvent chaotiques. En parallèle, une recherche a été menée au Québec (Mukamurera *et al.*, 2013) pour dresser un portrait des programmes d'insertion professionnelle et évaluer l'appréciation de ceux-ci par les principaux intéressés. Les premiers résultats indiquent un intérêt marqué pour l'offre de soutien à l'insertion et des retombées positives tant sur le plan individuel qu'institutionnel.

Durant leur formation initiale, les futurs enseignants sont accompagnés par des personnes d'expérience, qu'il s'agisse de maîtres de stage ou de superviseurs. Les rôles et les responsabilités de chaque intervenant ont fait l'objet de plusieurs études et sont donc bien documentés (Corréa Molina et Gervais, 2008; Gervais et Desrosiers, 2001; Portelance, 2010). Lors de leurs recherches, Gervais et Desrosiers (2005) soulignent l'importance d'un accompagnement adéquat et de qualité. Lavoie et Garant (1995) ont quant à eux relevé sept compétences à posséder pour la supervision: savoir communiquer, savoir réfléchir sur son action, savoir observer, savoir résoudre des problèmes, savoir travailler en dyade et en triade, savoir résoudre des problèmes éthiques et savoir évaluer les apprentissages des stagiaires.

Dans la lignée de la recherche de Boudreault et Pharand (2008) qui cherchaient à connaître les perceptions des stagiaires quant aux compétences attendues des maîtres de stage, notre étude porte sur les

questions suivantes : quels sont les besoins d'accompagnement identifiés par les étudiants en cours de formation ? De quel type d'accompagnement souhaitent-ils bénéficier de la part de leur maître de stage et de leur superviseur ? La prise en compte de ces besoins renforcerait l'intégration progressive des étudiants sur le terrain et faciliterait à terme la transition vers l'insertion professionnelle. En effet, la recherche récente menée en Belgique par Labeeu (2013) auprès d'institutrices à la veille de leur première rentrée scolaire souligne la hâte de celles-ci de démarrer leur métier tout en démontrant leur besoin d'être rassurées au moment de quitter le cadre bien connu des instituts de formation. De plus, il semble qu'une expérience positive vécue lors des stages grâce à un accompagnement adapté et de qualité puisse soutenir l'estime de soi de l'enseignant débutant lors de son entrée dans le métier (Doidinho Vicoso, 2012).

2.2. LES CONCEPTS EN QUESTION

Pour soutenir l'étude des besoins des étudiants en formation dans la perspective d'orienter l'accompagnement de l'entrée dans le métier, nous clarifions le concept d'accompagnement en lien avec les besoins des étudiants en formation initiale, et évoquons leur développement professionnel en devenir ainsi que leur processus d'insertion professionnelle.

2.2.1. Que veut dire accompagner ?

Pour Paul (2004), accompagner signifie se joindre à quelqu'un, pour aller où il va, en même temps que lui. Pour préciser le concept d'accompagnement, elle se réfère aux trois synonymes les plus proches du verbe *accompagner*, *conduire*, *guider* et *escorter*, et précise qu'en déployant tout le champ sémantique d'accompagner, de synonyme en synonyme, on voit qu'il y a bien là trois registres de praxies qui renvoient à des rôles particuliers et transversaux :

- escorter : tout le registre de l'aide, de l'assistance, du secours et de la protection ;
- guider : tout le registre du conseil, de la guidance et de l'orientation ;
- conduire : tout le registre de l'éducation, de la formation et de l'initiation.

Les modalités d'accompagnement mobilisées par le maître de stage peuvent être liées à son mode de fonctionnement spontané mais peuvent aussi résulter de sa perception des besoins du stagiaire qui lui est confié. Tant Vial et Caparros-Mencacci (2007) que Jorro (2012) affirment que la posture d'accompagnement n'est pas figée en soi et qu'il s'agit d'un processus d'ajustement permanent de l'accompagnateur en fonction du contexte et des besoins de l'accompagné (Van Nieuwenhoven et Labeeu, 2010).

Du point de vue de la supervision, Villeneuve (1994) précise que l'accompagnement consiste à encadrer un stagiaire dans sa pratique, à l'aider à créer des liens entre la théorie et la pratique, à accompagner le stagiaire dans sa prise de décisions, mais aussi à s'assurer de la qualité des services dispensés par l'école où se déroule le stage. Elle distingue les trois fonctions principales de la supervision : la fonction administrative, la fonction pédagogique et la fonction de soutien, qui conduit le superviseur à appuyer le stagiaire dans son intervention et l'amène à porter un regard réflexif sur ses attitudes, ses valeurs et ses sentiments. Le soutien vise essentiellement l'atteinte du bien-être et de la transparence nécessaire à l'acquisition des apprentissages. Généralement, l'accompagnement d'un stagiaire relève d'une combinaison de ces trois fonctions. Il revient donc au superviseur de tâcher d'éviter de privilégier une fonction au détriment des autres (Villeneuve, 1994).

Gervais et Desrosiers (2001) suggèrent, quant à elles, de distinguer le rôle du maître de stage, relais du terrain, de celui du superviseur, référent de l'institut de formation. Le premier, expert en enseignement et ayant une compréhension approfondie des besoins de ses élèves, est appelé à accompagner le stagiaire dans sa pratique, alors que le second l'aide à établir des liens entre le contexte particulier de cette pratique et des questions pédagogiques sociales et éducatives plus larges. Selon Hensler, Garant et Dumoulin (2001), la réflexion est un moyen de réduire les écarts entre la théorie et la pratique telle qu'elle est vécue en stage dans une visée de développement professionnel plus que de résolution de problèmes circonstanciels.

La recherche de Boudreault et Pharand (2008) permet de mieux situer les besoins exprimés par des étudiants au Québec en matière d'accompagnement, et ce, principalement de la part des maîtres de stage. Ils identifient cinq domaines d'expression de besoins de la part des stagiaires :

- le social (encadrement, communication, relations), dans une proportion de 31 % ;
- le cognitif (compétences, expérience, connaissances), dans une proportion de 24,1 % ;
- l'idéologique (valeurs, culture), dans une proportion de 18 % ;
- l'organisationnel (ressources, structures), dans une proportion de 15,7 % ;
- l'affectif (émotions, sécurité, estime de soi, accueil), dans une proportion de 11,1 %.

Les pistes de solution indiquées par les participants concernent essentiellement l'implication des enseignants associés, et cela, surtout à travers une formation qui leur serait offerte avant de recevoir des stagiaires afin de leur rappeler, entre autres choses, leurs rôles et leurs responsabilités. Ces auteurs signalent également que les besoins des stagiaires en début de formation et ceux des stagiaires en fin de formation sont très différents. En effet, les premiers recherchent un maître de stage accueillant qui leur fournit les outils nécessaires à la prise en charge de la classe. En revanche, les finissants recherchent un accompagnement plus souple, nourri de rétroactions constructives et d'outils pour la gestion disciplinaire du groupe. La disponibilité et le temps investi dans leur accompagnement sont attendus par tous les étudiants. De manière générale, ces résultats offrent des pistes pour établir un profil des compétences attendues d'un accompagnateur de terrain tout en permettant de répondre aux différents besoins issus des perceptions des participants.

2.2.2. Le développement professionnel du futur enseignant

Barbier, Chaix et Demailly définissent le développement professionnel « comme l'ensemble des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Beckers, 2010, p. 147). Rappelons que, selon Schön (1983), le professionnel développe ses compétences essentiellement dans et à partir de la pratique. Le stage en tant que lieu de pratique du stagiaire permet la rencontre du terrain et le développement de ses compétences professionnelles par la mobilisation des savoirs et savoir-faire d'expérience.

En parallèle avec le développement de ses compétences professionnelles, l'étudiant vit des transformations individuelles dans un processus de construction identitaire.

La construction identitaire du stagiaire est une dynamique évolutive personnelle. En effet, selon Baillauquès (1999), la construction identitaire s'appuie sur l'idée de progrès et de régressions, de rythmes variés, d'obstacles et de leviers, d'affirmation de soi, par et pour le métier. Les stages constituent donc une première occasion de mobiliser son identité de professionnel naissant tandis que l'entrée dans la profession représente un deuxième moment révélateur d'une identité en pleine construction.

S'agissant de la formation initiale, Riopel souligne que « l'expérience pratique, telle que vécue à travers le dispositif de supervision, permet effectivement aux étudiants de réfléchir à leur identité personnelle et professionnelle grâce au dialogue, à l'analyse de leurs perceptions, à la résolution de problèmes et au processus de prise de décision » (Riopel, 2006, p. 22). Cette réflexion se réalise surtout lors de l'autoévaluation qui est demandée à chaque étudiant durant le stage et lors de l'entretien réflexif. En effet, à la suite de leur pratique de stage, les étudiants « sont amenés à explorer, à chercher et à se construire des procédures par une réflexion *a posteriori* sur la façon de s'y prendre pour réaliser leurs tâches » (Paquay et Roegiers, 1999, p. 32). Cette démarche d'autoanalyse permet, entre autres, de développer leur autonomie.

L'autoévaluation est très souvent suivie d'un dialogue formatif entre l'apprenant et les accompagnateurs. Ainsi, l'apprenant adopte généralement des stratégies déterminées par les représentations qu'il a de l'autoévaluation imposée. Campanalle, Dejemeppe, Vanhulle et Saussez (2010) ajoutent que comme l'apprenant se retrouve devant ses accompagnateurs, l'autoévaluation peut être vécue dans la méfiance, la défiance, voire dans la souffrance. Cela rend discutable l'usage de l'autoévaluation dans la formation même si, comme nous l'avons relevé plus tôt, elle permet de stimuler la pratique réflexive et fait partie des compétences futures à développer par un enseignant. En effet, elle constitue un réel apprentissage de l'autonomie (Campanalle *et al.*, 2010) et de développement professionnel.

2.2.3. L'insertion de l'enseignant débutant

Après avoir passé trois années de formation au cours desquelles divers stages ont été proposés à l'étudiant, le voilà maintenant diplômé et enseignant débutant dans une classe. Il va donc mobiliser les compétences acquises au cours de sa formation pour faire face aux problèmes quotidiens qui se posent dans sa classe. Très vite, il va se rendre compte que sa formation initiale a des lacunes et qu'il a besoin de les combler (Lamontagne, 2008).

D'après Gold (cité dans Lamontagne, 2008), il existe trois grands champs de besoins liés à l'entrée dans la carrière de l'enseignant débutant : les besoins associés au développement physique et émotionnel, les besoins associés au développement psychosocial ; et, enfin, les besoins associés au développement personnel et intellectuel. La satisfaction de ces trois types de besoins contribue au succès de son insertion professionnelle et favorise sa continuité dans l'enseignement. Face à ces différents besoins et aux difficultés qu'éprouve l'enseignant débutant lors de son entrée dans la profession, certains se découragent et ne persévèrent pas dans le métier. Signalons cependant qu'en Belgique le taux de sortie des étudiants détenteurs d'un diplôme pédagogique est près de cinq fois moindre que celui de ceux qui enseignent sans titre pédagogique à l'échelle de la première année de noviciat (7,4 % contre 35 %) et trois fois moindre à l'échelle de cinq ans (20 % contre 60 %). Ce faible taux de sortie des diplômés pédagogiques mérite d'être souligné alors qu'est souvent remise en cause l'adaptation de leur formation aux impératifs du métier (Delvaux *et al.*, 2013).

Selon Besser, « la persévérance est la faculté qui donne le pouvoir d'accomplir une tâche sans se laisser détourner du but poursuivi, ni par les difficultés initiales, ni par les obstacles qui se multiplient à mesure que l'individu progresse dans le travail » (Boies, 2012, p. 49). Au-delà des dimensions intrapersonnelles, une autre variable qui influe sur l'insertion professionnelle est le contexte professionnel local dans lequel chacun est intégré. Les valeurs, les projets pédagogiques et le leadership de la direction sont relevés par Labeeu (2013) comme étant des variables sensibles qui influent sur le climat de travail et contribue au maintien dans le métier. Un nombre important de recherches mentionnent également que l'accompagnement améliore la rétention des enseignants, leur efficacité et, plus globalement, la réussite scolaire (Charlier et Biémar, 2012 ; Darling-Hammond, 2003 ; Ingersoll et Smith, 2004 ; Odell et Ferraro, 1992).

Cet étayage théorique a souligné l'importance d'un accompagnement réflexif durant les stages pour permettre à l'étudiant d'évoluer et de développer les compétences professionnelles qui faciliteront son insertion professionnelle. Hensler, Garant et Dumoulin (2001) insistent sur la nécessité d'initier la pratique réflexive en formation et de la poursuivre tout au long de la carrière puisqu'il s'agit d'une « démarche qui fait appel à la conscience et à la prise en charge de son développement professionnel par la personne elle-même, qu'elle soit professionnelle ou stagiaire » (Hensler *et al.*, 2001, p. 31). C'est en vue d'améliorer cet accompagnement et de permettre une meilleure insertion dans le métier que nous tentons d'identifier les besoins des étudiants lors de cette étude.

2.3. DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES

L'objectif principal de notre étude exploratoire est de dégager les besoins d'accompagnement identifiés par les étudiants du préscolaire en ce qui concerne leurs stages. Plus précisément, il s'agit de découvrir le type d'accompagnement dont ils souhaiteraient bénéficier de la part de leur maître de stage et de leur superviseur en vue de mieux les préparer à l'insertion professionnelle.

Trois axes structurent notre recueil de données : le stagiaire, sa relation avec le maître de stage et sa relation avec le superviseur de la haute école. Pour décoder les besoins et difficultés des étudiants, nous avons proposé un questionnaire en ligne, et ensuite quatre groupes de discussion (*focus groups*) ont été organisés dans le but de préciser les réponses recueillies par questionnaire et de relever les attentes des étudiants à l'égard de leur maître de stage et de leur superviseur. Ces entretiens collectifs ont été planifiés dans le but de susciter la discussion entre les étudiants et de créer une dynamique entre les étudiants autour de l'accompagnement des stages (Duchesne et Haegel, 2005).

Le choix de notre population pour le questionnaire en ligne s'est posé sur les étudiants de 2e et 3e année de bachelier instituteur préscolaire des deux hautes écoles partenaires. Sur les 290 étudiants, 159 réponses ont été obtenues, soit un taux de réponse de 55 %. Parmi les répondants, les représentations des étudiants des deux institutions sont équilibrées (50,31 % pour l'une et 49,69 % pour l'autre) ainsi que

le nombre d'étudiants de deuxième année (56,6%) et de troisième année (43,4%). Précisons que 96% de notre échantillon est constitué de femmes. Quant au niveau de réussite en stage, 43% des étudiants ont très bien réussi leurs stages, 27% ont bien réussi, 18% ont moyennement réussi et 12% n'ont pas réussi leurs stages. Dix-neuf étudiants ont choisi de participer aux groupes de discussion (8 de 2e année et 11 de 3e année). Une analyse descriptive des résultats du questionnaire a été menée en croisant les items avec les variables liées à l'année d'étude, au degré de réussite en stage et à la haute école fréquentée. En parallèle, une analyse de contenu des retranscriptions des groupes de discussion a été effectuée selon un découpage et un classement en unités de sens en fonction des catégories dégagées à priori sur base des items du questionnaire.

2.4. PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans cette section, nous relevons les besoins exprimés par les participants de notre étude. Les résultats sont segmentés en fonction des principaux acteurs concernés lors des stages : le stagiaire lui-même, le stagiaire par rapport au maître de stage et le stagiaire par rapport au superviseur. Les résultats sont à la fois présentés et discutés en regard du cadre théorique convoqué au début du chapitre.

2.4.1. Le stagiaire lui-même

Au regard de la personne du stagiaire, notre questionnement s'articule autour de deux questions. La première est centrée sur les besoins des stagiaires en matière d'accompagnement et la seconde s'intéresse aux perceptions qu'ont les stagiaires de l'autoévaluation réalisée durant leurs stages.

Ses besoins

L'analyse des données permet d'établir que la nature des besoins n'est pas fondamentalement différente selon l'année d'étude (tableau 2.1). En effet, qu'ils soient en 2e ou en 3e année, les étudiants expriment essentiellement des besoins d'ordre cognitif par le besoin d'outils « pratiques », mais aussi d'ordre social par le souhait de plus d'informations concernant les attentes de chacune des parties. Cependant, en accord

avec Boudreault et Pharand (2008), ce qui distingue les deux groupes, c'est que les étudiants de 2e année dénombrent plus de besoins que leurs aînés.

Tableau 2.1.

Les besoins des étudiants en fonction de l'année d'étude

	2e		3e		TOTAL	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Une connaissance plus approfondie de la théorie	2	2,63	4	10,81	6	5,31
Des outils « pratiques »	27	35,53	14	37,84	41	36,28
Une connaissance du milieu (plan socioculturel…)	4	5,26	2	5,41	6	5,31
De la motivation de ma part	11	14,47	2	5,41	13	11,50
Des informations concernant les attentes de chacune des parties (HE, école de stage)	21	27,63	12	32,43	33	29,20
Du temps	11	14,47	3	8,11	14	12,39
TOTAL DES RÉPONSES	**76**	**100,00**	**37**	**100,00**	**113**	**100,00**
Nombre d'étudiants par année	**90**		**69**		**159**	

Ensuite, comme nous le montre le tableau 2.2, les meilleurs étudiants, c'est-à-dire ceux qui ont très bien réussi leur stage, mentionnent plus de besoins concernant les informations sur les attentes de chacun des interlocuteurs : maître de stage, superviseur, etc. Ils veulent très rapidement se positionner par rapport à ce qu'il leur est demandé, conscients de l'intérêt de bien connaître les attentes pour le stage afin de bien s'y engager. Les étudiants plus fragiles, qui ont moins bien réussi leur stage, recherchent davantage des outils parce qu'ils se sentent démunis, entre autres pour la gestion de classe.

Tableau 2.2.

Les besoins des étudiants en fonction de leurs résultats

	Très bien		Bien		Moyen-nement		Pas du tout		TOTAL	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Une connaissance plus approfondie de la théorie	3	8,57	1	3,85	1	3,85	1	3,85	6	5,31
Des outils « pratiques »	10	28,57	10	38,46	11	42,31	10	38,46	41	36,28
Une connaissance du milieu (plan socioculturel…)	2	5,71	0	0,00	1	3,85	3	11,54	6	5,31
De la motivation de ma part	1	2,86	5	19,23	4	15,38	3	11,54	13	11,50
Des informations concernant les attentes de chacune des parties (HE, école de stage)	14	40,00	7	26,92	5	19,23	7	26,92	33	29,20
Du temps	5	14,29	3	11,54	4	15,38	2	7,69	14	12,39
TOTAL DES RÉPONSES	**35**	**100,00**	**26**	**100,00**	**26**	**100,00**	**26**	**100,00**	**113**	**100,00**
Nombre d'étudiants par degré de réussite	**68**		**43**		**29**		**19**		**159**	

Un autre besoin qui émerge des résultats des groupes de discussion concerne le soutien apporté par les pairs en stage. La collaboration entre stagiaires permet d'échanger, d'être rassurés, d'avoir un premier recul critique en présence d'un tiers qui partage les mêmes préoccupations. De plus, cette collaboration permet au stagiaire de découvrir le travail d'équipe qu'il est censé mener avec ses collègues une fois en fonction dans sa classe. Les extraits d'entretien qui suivent illustrent ce besoin de collaboration : « *C'était bien dans un sens, car elle apportait d'autres idées et on se complétait dans nos idées et on s'apportait beaucoup pour nos "plans d'action". Et chacun essayait d'éclairer l'autre et inversement. On "décantait" un peu ce qui s'était passé durant la matinée.* »

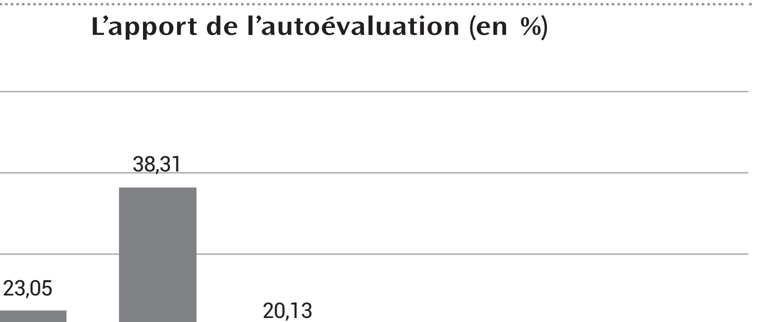
Son autoévaluation

Les étudiants semblent repérer les principaux buts de l'autoévaluation : l'autorégulation, l'identification des forces et des faiblesses et la réflexivité (figure 2.1).

En effet, celle-ci a une visée de construction identitaire pour le stagiaire et constitue un tremplin pour le développement de l'autonomie (Campanalle *et al.*, 2010). Cependant, lors des entretiens collectifs, certains étudiants ont exprimé des réserves sur le fait de mener cette autoévaluation : « *Je n'allais pas mettre que ça s'était mal passé avec elle sinon j'allais encore ramasser sur les doigts ! Donc, ce que je faisais, c'est que je faisais mes autoévaluations en les biaisant un peu.* »

Figure 2.1.

L'apport de l'autoévaluation (en %)



Campanalle *et al.* (2010) relèvent que l'autoévaluation prend part à la validation du stage puisqu'elle fait partie de l'évaluation collégiale, ce qui peut engendrer un malaise de la part du stagiaire lui-même. C'est dans cette perspective que les étudiants aimeraient dans l'idéal que cette autoévaluation reste personnelle. Ils la jugent trop intime et sont dérangés par le regard du maître de stage : « *Moi, je trouve ça vraiment indiscret. Je trouve que c'est pour nous, c'est personnel.* » Même si les étudiants sont conscients que leur autoévaluation a peu de

poids dans la certification de leur stage, ils reconnaissent qu'elle leur apporte beaucoup pour réguler leurs pratiques et développer leurs compétences sur le terrain. Ce volet réflexif et régulatif constitue un levier potentiel pour surmonter les difficultés auxquelles ils se heurteront à l'entrée dans le métier.

2.4.2. Le stagiaire par rapport au maître de stage

Les principales difficultés que les étudiants ont relevées sont d'ordre communicationnel avec le maître de stage et institutionnel. En effet, ils aimeraient établir un meilleur contact avec leur maître de stage, pouvoir utiliser différents moyens de communication et échanger davantage sur leurs attentes respectives. Les stagiaires proposent que la haute école organise plus de réunions avec les maîtres de stage pour communiquer les attentes eu égard aux consignes et à l'évaluation.

La relation avec le maître de stage qui s'établit dès le premier échange est difficile à installer et reste très fragile : « *Au niveau de l'accueil, il serait important d'avoir une première réunion, même avant notre première journée d'observation* […] *les maîtres de stage diraient à l'avance leurs attentes* […] *On pourrait avoir le temps de voir la classe…* » Rijmenams relève, à la suite de son étude, certains ingrédients susceptibles de favoriser l'établissement d'une relation positive entre le maître de stage et son stagiaire : « la prise de contact, l'explication du fonctionnement de la classe, la fixation des sujets de stage, la définition des attentes du maître de stage, la définition des points forts et des points faibles du stagiaire, la prise de temps, l'établissement d'une trace écrite de la mise en place de la relation » (Rijmenams, 2009, p. 120).

En cours de stage, les étudiants relèvent aussi les difficultés à s'installer dans la classe du maître de stage, à prendre leurs repères et à installer leur propre dynamique de travail :

> *C'est vrai que c'est difficile de rentrer dans une classe, de repérer les limites que l'institutrice a mises en place ; ce ne sont certainement pas les mêmes que les nôtres. On rentre dans un espace qui n'est pas le nôtre. Tout l'espace est organisé d'une certaine manière donc même si on peut changer parce qu'elle a dit qu'on peut changer, il y a quand même ses affaires, son bagage à elle, donc c'est très dur, très difficile de s'approprier la classe.*

Ces difficultés relationnelles nous interpellent quant à la future insertion professionnelle des étudiants. En effet, partant du principe que les maîtres de stage des étudiants sont leurs futurs collègues dans

un avenir proche, qu'en est-il de cette relation ? Qu'attendront ces novices de leurs nouveaux collègues « experts », anciennement maîtres de stage ? La recherche de Labeeu (2013), menée auprès des étudiants à la veille de leur entrée dans le métier, montre qu'ils espèrent surtout être bien accueillis par les collègues, craignant d'avoir à affronter un « tout » encore très flou.

Au-delà du relationnel, lors des groupes de discussion, les étudiants finissants souhaiteraient que le maître de stage leur donne des pistes et des outils. En effet, ils attendent du maître de stage qu'il leur soumette aussi bien des outils pratiques (journal de classe, documents, etc.) que des activités concrètes qu'ils pourraient réutiliser et appliquer dans leur pratique. L'observation d'activités et le partage d'expériences concrètes sont des attentes clairement exprimées par les étudiants envers leur maître de stage. Ce partage de pratique semble essentiel pour aider les stagiaires à passer du statut d'étudiant au statut d'enseignant : « […] *montrer comment ils faisaient leurs prépas et comment ils font sur le terrain. Les maîtres de stage pourraient nous donner plus de pistes pour tout. C'est ça qu'on attend, quelque chose de concret. Qu'on puisse faire directement.* »

L'attente des étudiants à l'égard des maîtres de stage vise l'évolution de leurs préparations, réalisées en formation initiale pour répondre aux consignes institutionnelles et rassurer le maître de stage vers des productions plus fonctionnelles et en phase avec le quotidien d'un enseignant dans sa classe. Cette anticipation se justifie étant donné la situation de surcharge et de débordement dans laquelle les novices se retrouvent six mois après leur début professionnel pour gérer les tâches administratives, la planification à long terme et les relations avec les différents acteurs (Labeeu, 2013).

2.4.3. Le stagiaire par rapport au superviseur

Les trois fonctions de la supervision de Villeneuve (1994) sont perçues par les étudiants. Ainsi, le superviseur est reconnu comme ayant une fonction de soutien, parce qu'il établit un climat positif et qu'il comprend l'étudiant lorsqu'une difficulté se présente ; une fonction d'enseignement, parce qu'il stimule le stagiaire dans ses apprentissages ; et une fonction administrative, parce qu'il évalue le stagiaire dans ses apprentissages.

Par ailleurs, de manière générale, que les étudiants soient en 2e ou en 3e année, qu'ils aient réussi ou échoué leurs stages, ils souhaitent que leur superviseur prenne du temps pour eux, qu'il ait une expérience

du terrain et de l'accompagnement des stagiaires. Lors des groupes de discussion, plusieurs étudiants insistent sur les notions d'«échange», de «partenariat» et d'«accueil» entre eux et le superviseur. De plus, dans l'idéal, les étudiants proposent une entrevue avec le superviseur avant le stage dans le but de clarifier les attentes de chacun mais aussi d'accueillir les besoins des étudiants. Ceux-ci attachent beaucoup d'importance au mode relationnel du superviseur: «*Être bien accueillie ça va nous permettre une certaine confiance, une certaine volonté d'y arriver. Personnellement, l'accueil, c'est important pour moi, car on peut se réunir et discuter des attentes de tout le monde.*»

Plusieurs étudiants apprécient le superviseur qui peut leur permettre d'analyser leurs actions à l'aide d'un échange structuré. En effet, les critiques constructives du superviseur permettent aux étudiants d'avancer et d'évoluer: «[…] *essayer de mettre en évidence mes points forts et de vouloir toujours pousser plus loin les points un peu moins forts*». L'étudiant se sent reconnu et valorisé dans les apprentissages.

Réfléchir sur ses propres actions s'apprend et le superviseur a un rôle à jouer dans le développement de cette compétence réflexive. En effet, selon Le Boterf (cité dans Gervais, Correa Molina et Lepage, 2008) les formateurs «auraient un rôle à jouer à divers moments du processus: la conceptualisation (identification des démarches mises en œuvre, repérage des difficultés), l'acquisition et la mise en relation de ressources, l'entraînement dans l'action et la capitalisation (bilan de la démarche et de la progression)» (p. 158).

En regard de ces différentes responsabilités, il n'est pas étonnant que certains étudiants expriment le besoin d'avoir un superviseur mieux formé à les accompagner durant leur apprentissage de la pratique.

De plus, lorsque l'étudiant est en difficulté, celui-ci attend de son superviseur qu'il adopte une posture d'escorte (Paul, 2004), pour l'aider à identifier ses faiblesses et ses forces et pour lui permettre de s'autoréguler: «*J'ai eu des soucis et j'ai eu une très bonne écoute, individualisée et ils m'ont proposé des remédiations, et grâce à ça j'ai réussi mon stage et voilà.*»

Par ailleurs, les étudiants expliquent, encore lors des groupes de discussion, que le superviseur est aussi celui qui veille à la relation de formation entre le maître de stage et le stagiaire. En effet, le superviseur est défini par plusieurs étudiants comme un «relais», un «médiateur» entre le stagiaire et le maître de stage. En cas de difficulté entre ces deux acteurs, le superviseur pourra même essayer d'apaiser les tensions, les réguler et avoir un regard extérieur. Selon les étudiants interrogés,

le superviseur doit « *accompagner l'étudiant si ça ne va pas avec le maître de stage.* […] *Il y a un effort de médiation auprès des trois acteurs.* » Les étudiants sont parfois écartelés entre leurs propres attentes, celles du maître de stage et celles de l'institut de formation (Van Nieuwenhoven et Labeeu, 2010).

L'accompagnement des stagiaires dans une perspective réflexive devrait permettre au futur enseignant de percevoir les défis que pose l'acte d'enseigner et ainsi faciliter son insertion dans le métier. En formation initiale, prendre du recul sur ses actions est une compétence clé qui s'acquiert à travers l'accompagnement des stages, et cela, grâce à divers intervenants. Le premier est le stagiaire lui-même qui, par son implication dans le processus de supervision, deviendra de plus en plus autonome ; le deuxième étant le maître de stage qui accompagnera le stagiaire dans sa pratique en mettant à contribution ses savoirs d'expérience ; le troisième étant le superviseur de la haute école qui proposera un dispositif qui permettra au stagiaire de développer un regard réflexif sur sa pratique, à travers des liens théorie-pratique.

CONCLUSION

La pratique, plus particulièrement les périodes de stage, est une étape essentielle au développement des compétences dont le futur enseignant aura besoin pour exercer son métier d'enseignant. La qualité de l'accompagnement des premiers pas dans la pratique ne supprimera pas l'inéluctable rupture lors du passage de la préprofessionnalisation à la professionnalisation (Barbier, 2005). Les stages gardent un côté « superficiel » en regard de la réalité professionnelle complexe vécue par l'enseignant lorsqu'il entre en fonction. Le statut et les responsabilités du jeune enseignant sont différents dans ces deux situations. De plus, chacun se présente avec des ressources variées suivant son parcours de formation, ses expériences, son projet professionnel… (Labeeu, 2013).

Nous avons tenté, tout au long de ce chapitre, de montrer à travers nos résultats, que l'accompagnement de la pratique en formation initiale et l'identification de l'évolution des besoins des étudiants permettent de mieux cerner le profil du novice entrant dans le métier. Ainsi, en formation initiale, le futur enseignant a été engagé dans une démarche réflexive de ses pratiques et a appris à s'autoréguler même s'il affirme encore son besoin d'être accompagné par la suite. Hensler *et al.* (2001) ont insisté sur la nécessité d'inscrire la pratique réflexive dans la durée, en soutien du développement professionnel et d'initier

la dynamique réflexive dès la formation initiale. En ce sens, viser un accompagnement réflexif des étudiants constitue une voie pour préparer et faciliter la transition entre le milieu de la formation et le métier.

Si un accompagnement est prévu et rendu effectif en formation initiale, il n'en est pas encore de même pour l'insertion professionnelle, tout au moins en Belgique francophone, ce qui rend inéquitables les conditions de démarrage professionnel. Or, les recherches de Labeeu (2013) et Doidinho Vicoso (2012) ont largement montré la nécessité de mettre en place des dispositifs d'accompagnement des novices pour garantir une insertion plus positive dans le métier. En Belgique également, De Stercke (2010) observe que 85,5 % des novices interrogés jugent l'instauration d'un dispositif d'accompagnement indispensable.

Quant aux modalités d'accompagnement, elles sont encore floues… Entre le mentorat, le co-développement, le coaching, soit à l'intérieur de l'établissement d'accueil ou à l'initiative des instituts de formation initiale, vers quelles pistes s'orienter ? Il ressort de notre étude sur les besoins des futurs enseignants une volonté de partager leurs pratiques, d'échanger entre eux, de favoriser la collaboration avec leurs pairs tant débutants qu'expérimentés. Ce souhait s'inscrit dans un but de réassurance et de renforcement de l'estime de soi, mais aussi dans un projet de collaboration plus large.

En ce qui a trait aux recherches, il reste à mener des études longitudinales qui permettraient de suivre une cohorte d'étudiants de la fin de la formation initiale à la fin des cinq années d'insertion professionnelle. Il s'agirait alors d'étudier non seulement l'évolution de leurs besoins, mais aussi l'impact de leurs trajectoires professionnelles, de leurs lieux d'insertion et des modalités d'accompagnement formelles ou informelles dont ils auraient bénéficié.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BAILLAUQUÈS, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans J.C. Hétu *et al.* (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 21-41). Paris : De Boeck.

BARBIER, J.-M. (2005). Voies nouvelles de la professionnalisation. Dans M. Sorel *et al.* (dir.), *La professionnalisation en actes et en questions* (p. 121-134). Paris, L'Harmattan.

BECKERS, J. (2010). Formation initiale et développement professionnel des enseignants : quel rôle de l'évaluation ? Dans L. Paquay *et al.* (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (p. 147-160). Bruxelles : De Boeck.

Boies, I. (2012). *L'apport de la collaboration à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle*. Mémoire de maîtrise en éducation non publié. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

Boudreault, P. et P. Pharand (2008). L'accompagnement des enseignantes associées : Perceptions et besoins de stagiaires débutantes et finissantes. Dans M. Boutet *et al.* (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 6-30). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Campanalle, F. Dejemeppe, S.V., Vanhulle, S. et Saussez, F. (2010). Dispositif d'autoévaluation socialisée en formation : une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice ? Dans L. Paquay *et al.* (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel* (p. 193-205). Bruxelles : De Boeck.

Charlier, E. et S. Biémar (2012). *Accompagner. Un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.

Correa Molina, E. et Gervais, C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers. *Educational Leadership*, *60*(8), 6-11.

Delvaux, B. *et al.* (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché de travail. *Cahiers du Girsef*, (92), 1-156.

De Stercke, J. (2010). *Le mentorat en enseignement*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation non publié. Mons : Université de Mons.

Doidinho Vicoso, M.-H. (2012). *Un dispositif de codéveloppement professionnel pour les enseignants débutants. Quel vécu ? Quels bénéfices ?* Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation non publié. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.

Duchesne, S. et Haegel, F. (2005). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*. Paris : Armand Colin.

Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, (111), 12-17.

Gervais, C., Correa Molina, E. et Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner ? Explication de pratiques pendant les stages. Dans E. Correa Molina *et al.* (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques* (p. 154-175). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gervais, C. et Desrosiers, P. (2001). Les stages. Un parcours professionnel accompagné. *Canadian Journal of Education*, *26*(3), 263-282.

Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Hensler, H., Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et formation*, (36), 29-42.

Ingersoll, R.M. et Smith, T.W. (2004). Do teacher induction and mentoring matter ? *NASP Bulletin*, (88), 28-40.

Jorro, A. (2012). L'accompagnement, comme processus singulier et comme paradigme. Dans E. Charlier *et al.* (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (p. 5-10). Bruxelles : De Boeck.

Labeeu, M. (2013). Premiers mois en classe du primaire. *Éducation et formation*, (e-299), 98-107.

Lamontagne, M. (2008). L'insertion professionnelle : les besoins de l'enseignant débutant et les programmes efficaces d'insertion professionnelle. <http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf_IP_Besoins_ens_deb_Prog_IP.pdf>, consulté le 10 juin 2013.

Lavoie, M. et Garant, C. (1995). Les stages d'enseignement comme lieu privilégié de partenariat entre école et université. *Bulletin de l'AMQ*, (1), 32-49.

Mukamurera, J. *et al.* (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, (e-299), 13-23.

Nault, T. (1999). Eclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Hétu *et al.* (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 139-160). Bruxelles : De Boeck/Larcier.

Odell, S.J. et Ferraro, D.P. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, *43*(3), 200-204.

Paquay, L. et Roegiers, X. (1999). *Caractériser des pratiques d'évaluation des compétences*. Document non publié. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Portelance, L. (2010). Analyse du soutien de l'enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, *38*(2), 21-38.

Rijmenans, S. (2009). *La mise en place de la relation entre le maître de stage et les stagiaires : Quelques conditions pour un accompagnement favorisant le développement professionnel*. Mémoire de maîrise en sciences de l'éducation non publié. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.

Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Books.

Van Nieuwenhoven, C. et Labeeu, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et francophonie*, *38*(2), 39-59.

Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Québec : Éditions Saint-Martin.

ÉVOLUTION DES MÉDIATIONS DANS LES ÉCRITS RÉFLEXIFS DES ÉTUDIANTS EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Alexandre A.J. Buysse
Université Laval et Haute école pédagogique Fribourg

Céline Renaulaud
Université Laval et Haute école pédagogique du Valais

RÉSUMÉ

Notre recherche vise à mettre en lumière dans quelle mesure les écrits réflexifs des étudiants en formation à l'enseignement au primaire rendent compte d'une intériorisation progressive des processus et savoirs au cours de leur formation et dans quelle mesure cette intériorisation, témoignant d'une autonomie accrue, peut être mise en lien avec la réussite des épreuves finales sur le terrain. Il ressort de nos analyses que les processus mobilisés par les étudiants évoluent, entre le début et la fin de la formation, vers une intériorisation de certains processus cognitifs. Nous constatons également un possible lien entre l'absence de l'intériorisation de certains processus et l'échec à l'examen sur le terrain. Nous concluons en nous interrogeant sur le lien entre les processus transmis dans la formation, tels que perceptibles dans l'écrit réflexif, et ceux mobilisés dans l'activité professionnelle lors de l'insertion professionnelle.

Les enseignants du primaire sont appelés à fonctionner en tant que professionnels autonomes dès qu'ils ont leur diplôme en main. La formation doit ainsi former un professionnel capable de s'insérer immédiatement dans la profession. À la fin de sa formation, l'étudiant doit donc avoir intégré une culture et un raisonnement professionnels. Nous nous demandons si dans les écrits réflexifs, tout au long de la formation, apparaît une manière particulière d'analyser la pratique d'enseignement rencontrée dans leurs stages. De plus, le développement professionnel étant en lien avec l'appropriation d'un genre réflexif, ainsi que d'une culture et d'un raisonnement professionnels, nous pouvons examiner si ces textes semblent s'élaborer afin de se conformer aux exigences de la formation ou s'ils témoignent d'un développement professionnel de l'apprenant. Si des failles dans l'intériorisation de la culture professionnelle sont encore décelées à la fin de la formation, cela permet de questionner la qualité des analyses réflexives qu'ils seront à même d'effectuer lors de leur insertion professionnelle.

Nous nous demandons dans quelle mesure l'intériorisation progressive des processus et savoirs à travers les analyses de pratiques, témoignant d'une autonomie accrue, peut être mise en lien avec la réussite des épreuves finales pratiques. À cet effet, nous faisons d'abord un bref tour d'horizon des recherches dans le domaine de l'analyse des écrits réflexifs aboutissant à notre question de recherche. Celle-ci nous mènera à présenter notre cadre conceptuel élaboré à partir d'une théorie de l'intériorisation des médiations fondée sur une approche vygostkienne du développement professionnel. Notre méthodologie, relevant de l'analyse de contenu, est fondée sur cette approche. Nous présenterons ensuite nos résultats avant d'arriver à une synthèse et une discussion.

3.1. PROBLÉMATIQUE

La question de la professionnalisation est liée à la capacité de mobiliser en situation un ensemble de savoirs permettant de faire reconnaître son expertise et sa spécificité. La formation des enseignants devrait ainsi mener à la fois à l'appropriation d'un raisonnement professionnel, donc à une approche particulière de la résolution de problèmes dépendant de la culture professionnelle, et à l'acquisition d'une certaine autonomie (Buysse, 2011b). En effet, l'enseignant doit au quotidien prendre des décisions et investiguer des sujets sans que le programme de formation ne puisse offrir de réponses et, le plus souvent, sans partage possible avec d'autres professionnels. Il en découle la nécessité d'élaborer des savoirs professionnels (Vanhulle, 2008), mais également de se doter d'une logique d'action, d'une manière de penser la solution des problèmes et donc d'analyser les situations a posteriori (Buysse, 2011a).

La formation des enseignants du primaire a fait l'objet de nombreuses recherches sur le développement professionnel, notamment par rapport à l'élaboration des savoirs professionnels (Vanhulle, 2009a) et aux indicateurs de développement professionnel (Buysse et Vanhulle, 2009). Les analyses ont porté sur l'élaboration des savoirs et raisonnements professionnels dans les écrits réflexifs mais aussi dans le discours en situation de stage. Ces différentes recherches font ressortir des degrés différents d'appropriation (Buysse et Vanhulle, 2009) et établissent une cohésion entre le discours et la pratique en stage (Balslev et Tominska, 2012), notamment au regard de la reconnaissance professionnelle (Vanhulle, Balslev et Tominska, 2011).

Cela semble particulièrement vrai dans le cas des formations des enseignants qui reposent sur une forte introduction à la pratique réflexive. En effet, dans ce contexte, différents dispositifs (Buysse et Vanhulle, 2010) amènent l'étudiant non seulement à analyser sa pratique, mais aussi à élaborer des liens entre savoirs référentiels, provenant de la formation académique ou du milieu professionnel, et savoirs expérientiels, liés à sa propre pratique en stage (Vanhulle, 2008). Les propriétés du discours lors de cette élaboration laissent entrevoir la progression du développement professionnel (Vanhulle, 2011) et semblent avoir souvent un lien avec la pratique professionnelle constatée en stage (Vanhulle *et al.*, 2011). La nécessité de se conformer aux exigences de la formation dans le cadre des évaluations vient toutefois s'inscrire en tension avec le développement professionnel. En effet, si l'étudiant ne fait que tenter de se conformer et ne s'approprie pas les

raisonnements proposés, il est probable qu'il ne parviendra pas à faire preuve de réflexivité et d'autonomie dans les situations qu'il rencontrera lors de son activité professionnelle (Vanhulle, 2009b).

Cela nous amène à nous interroger sur la qualité, décelable dans les écrits réflexifs, de l'élaboration des savoirs et des raisonnements professionnels tout au long de la formation des étudiants. En effet, nous devrions constater une application de certains raisonnements et une élaboration de savoirs professionnels dans leurs écrits, tout d'abord sous contrôle externe à l'apprenant – il suivrait ainsi des processus réflexifs qui lui sont proposés sans nécessairement les maîtriser – et ensuite, nous devrions constater une prise d'autonomie progressive dans cette réflexivité, qui devrait laisser paraître, lors des épreuves finales de sa formation, une élaboration autonome du discours et une mobilisation cohérente des raisonnements et savoirs. Dans le cas où le développement professionnel resterait difficile à constater dans les analyses de l'étudiant, et particulièrement si l'écrit réflexif semble dépendre surtout des exigences imposées, nous pouvons nous demander si la pratique sur le terrain, lors d'un examen final, indiquerait des lacunes. Si tel était le cas, nous aurions des pistes pour suggérer que le degré d'appropriation d'un raisonnement professionnel durant la formation initiale pourrait contribuer à s'insérer dans la profession (Portelance, Martineau, Gervais et Mukamurera, 2008).

3.2. QUESTION DE RECHERCHE

Notre recherche vise ainsi à déterminer dans quelle mesure l'analyse des écrits réflexifs des étudiants en formation reflète une intériorisation progressive des processus et savoirs au cours de leur formation et dans quelle mesure cette intériorisation, témoignant d'une autonomie accrue, peut être mise en lien avec la réussite des épreuves finales pratiques.

3.3. CADRE CONCEPTUEL

Notre conception du développement professionnel se fonde sur Vygotski (1997 [1934], 1978 [1934]; Wertsch, 1985). Le développement professionnel est ainsi vu de manière plus large que la manifestation de compétences. Il est considéré comme l'appropriation

d'une culture professionnelle qui influence la manière de penser du sujet, l'élaboration de ses savoirs professionnels et sa manière de résoudre des problèmes (Buysse, 2011b; Buysse et Vanhulle, 2009). Toutes les appropriations ultérieures devraient donc être influencées par cette culture. En effet, l'intériorisation repose sur l'existence des savoirs, d'abord sur un plan interpsychique et ensuite sur un plan intrapsychique, mais aussi d'outils psychologiques qui permettent ce passage (Brossard, 2004). Ces outils psychologiques, ou médiations, consistent certes en des savoirs mais aussi en des manières particulières de donner un sens à ces savoirs (van der Veer, 1998). Ils existent, eux aussi, d'abord sur le plan interpsychique et sont intériorisés par le sujet lorsqu'il tente de s'approprier de nouveaux savoirs grâce à eux. Nous pouvons ainsi considérer que les médiations – outils psychologiques – sont composées de savoirs et de processus d'intériorisation (Buysse, 2009). Chaque formation, et a fortiori une formation à la réflexivité, amène ainsi l'intériorisation progressive des médiations propres à l'activité professionnelle visée par la formation (Buysse, 2011b, 2012; Buysse et Renaulaud, 2012). Il s'agit donc d'une appropriation par l'étudiant à la fois de la partie *savoir* et de la partie *processus* des médiations.

La part processuelle des médiations permet de distinguer des types de médiations selon leur influence sur les processus réflexifs du sujet. Nous identifions ainsi les **médiations contrôlantes**, principalement métacognitives, et les **médiations structurantes**, majoritairement cognitives (Buysse, 2009; Karpov et Haywood, 1998):

1. Les **médiations contrôlantes** influencent la manière dont le sujet contrôle ses intériorisations et, dans l'ensemble, toutes ses résolutions de problèmes. Progressivement, l'intériorisation de ces médiations permet le remplacement de stimuli externes par des stimuli internes. La part processuelle des médiations contrôlantes comporte ainsi des dimensions qui influencent le contrôle de la réflexivité du sujet et qui sont progressivement intériorisées par celui-ci, jusqu'à faire partie spontanément du pilotage de son fonctionnement cognitif (Buysse, 2012).
2. Les **médiations structurantes** fournissent les outils cognitifs nécessaires à la compréhension et à la résolution de problèmes. Les concepts scientifiques sont ici fondamentaux, car leur caractère explicite, un système d'organisation systémique, logique et hiérarchique, ainsi que leur utilisation délibérée influencent fondamentalement la manière de penser et de voir le monde

(van der Veer, 1998), de résoudre des problèmes et d'apprendre. La part processuelle des médiations structurantes comporte ainsi des dimensions qui nourrissent la réflexion du sujet, et qui sont intériorisées par celui-ci, jusqu'à être mobilisées spontanément lors de ses opérations cognitives (Buysse, 2012).

Chacune de ces dimensions, tant pour les médiations contrôlantes que structurantes, peut ainsi être qualifiée selon ses propriétés. Toute discipline, et a fortiori toute profession, propose un ensemble d'outils psychologiques, véritables manières de raisonner. Nos recherches précédentes (Buysse, 2012) semblent indiquer que chaque activité socioculturelle, et, par conséquent, chaque profession, valorise ainsi différentes dimensions des médiations ou certaines propriétés de celles-ci. Selon leur pondération dans le discours, voire leur présence ou leur absence, ces dimensions témoignent d'un certain raisonnement professionnel. L'apparition d'une certaine cohérence dans la mobilisation de ces dimensions permet ainsi de déceler l'aboutissement progressif de la formation.

Par conséquent, les écrits réflexifs devraient permettre de se rendre compte du développement professionnel en fonction de l'intériorisation de savoirs et des différentes dimensions des médiations (Buysse et Renaulaud, 2012). Ainsi, l'analyse des dimensions des médiations décelables dans les écrits réflexifs nous permet d'établir ce qui a évolué dans la manière d'analyser tout au long de la formation. En effet, nous faisons une distinction entre le caractère manifestement transmis – direct – et la mobilisation d'une dimension précédemment intériorisée – indirect – de la médiation. Les médiations directes, dont la source est généralement décelable dans le texte par une référence à l'apport d'un formateur ou à d'autres éléments de la formation, témoignent que l'outil psychologique n'est pas encore totalement intériorisé. À l'inverse, le caractère indirect, spontané, de la mobilisation de ces dimensions révèle l'intériorisation de ces dernières. Le caractère direct (apporté de l'extérieur) ou indirect (émanant de l'étudiant) des dimensions mobilisées témoigne donc du degré d'intériorisation et devrait permettre de témoigner d'un développement au cours de la formation (Buysse et Vanhulle, 2009). En effet, nous considérons que toute opération cognitive dépend des intériorisations précédentes du sujet, de ce qu'il comprenait avant, et de l'élaboration lors de l'analyse (Buysse et Renaulaud, 2012).

3.4.
MÉTHODOLOGIE

Notre étude porte sur des écrits réflexifs produits par des étudiants en formation à l'enseignement primaire, dans le cadre d'une démarche réflexive menée tout au long de leurs six sessions d'études sur la base d'un dispositif de portfolio formant à l'analyse de pratique. L'institution, la Haute école pédagogique du Valais[1] (Suisse), forme de futurs enseignants du primaire à un baccalauréat universitaire[2] en trois ans. Les études se déroulent en alternance entre cours théoriques et stages (30 semaines de stage). En fin d'études, les étudiants produisent un mémoire, passent un examen sur le terrain[3] et soutiennent un bilan de compétences nommé « Présentation critique du portfolio ».

Nous avons analysé les écrits d'étudiants à la fin de la deuxième session (deux textes) et à la fin de la quatrième session (trois textes) portant sur des situations dites « problématiques », ainsi qu'un dossier final, rédigé à la fin de la sixième session, portant sur au moins deux analyses de situations réussies. Celles-ci correspondent à des performances (Perrenoud, 2002), à des situations d'enseignement, lors desquelles l'étudiant pense avoir atteint les objectifs qu'il s'est fixés, particulièrement en termes d'enseignement/apprentissage. Précisons que le portfolio propose des guides d'analyse que les étudiants peuvent utiliser pour aborder leurs textes réflexifs (Buysse et Vanhulle, 2010). Il s'agit d'un étayage qui est censé être progressivement abandonné à mesure qu'il est intériorisé. Parmi les injonctions, au-delà de la prise de distance réflexive, figure la nécessité d'analyser des situations problématiques de pratique en stage en les mettant en lien avec des savoirs théoriques.

1. Dans le présent texte, nous utiliserons l'acronyme officiel de la Haute école pédagogique du Valais, à savoir HEP-VS.
2. *Bachelor of arts in preprimary and primary education* de 180 crédits conformément aux accords de Bologne : trois ans totalisant six sessions.
3. L'examen sur le terrain se déroule en classe durant une demi-journée pendant laquelle le candidat enseigne plusieurs matières et gère la classe comme s'il était titulaire. Le jury est composé d'un professeur de la Haute école pédagogique, d'un praticien formateur (enseignant associé recevant des stagiaires) et d'un représentant du Département de l'éducation. Pour être diplômés, les étudiants doivent réussir l'examen sur le terrain, la soutenance d'un bilan de compétences et celle d'un mémoire professionnel, en plus d'obtenir les crédits liés à leurs stages (30 semaines de stage, à raison de deux stages par session) ainsi que ceux de leurs cours.

3.4.1. Population étudiée

Les écrits réflexifs de trois sujets, portant sur des situations d'enseignement, ont été analysés. Deux d'entre eux (A et C) ont réussi leur examen final sur le terrain et l'un (B) a échoué. Pour chacun, sept analyses ont été faites à partir de deux textes réflexifs écrits à la deuxième session, de trois textes écrits à la quatrième session, et de deux analyses de situations réussies figurant dans le dossier final. Toutes les situations émanent de stages effectués dans le cadre de la formation.

3.4.2. Méthode d'analyse

Nous avons procédé à une analyse de discours et de contenu (Buysse et Vanhulle, 2009 ; Mucchielli, 1991 ; Vanhulle, Balslev et Buysse, 2012). Nous nous sommes fondés sur des grilles d'analyses a priori résultant de nos recherches précédentes sur les savoirs et les logiques participant à leur genèse chez l'étudiant (Buysse, 2011a), ainsi que sur nos travaux sur l'intériorisation des dimensions des médiations dans la formation des enseignants (Buysse et Renaulaud, 2012). Chacun des deux chercheurs a procédé à une analyse des textes permettant ainsi une validation croisée à la suite de deux encodages, menant à une définition plus précise des indicateurs établis a priori.

Nous avons analysé les savoirs mobilisés lors du discours réflexif selon une partie des catégories établies auparavant (Buysse, 2011a) : savoirs d'origine *scientifique* ; *provenant des cours* suivis ; issus de *méthodes et manuels* ; déduits de documents à caractère *prescriptif* ; issus de conseils provenant *de la pratique* de collègues ou de formateurs.

Nous avons analysé certaines des dimensions des médiations en nous fondant sur des indicateurs[4] établis dans nos recherches précédentes (Buysse, 2012 ; Buysse et Renaulaud, 2012) :

4. Faute de place, nous n'évoquons ici que quelques dimensions pertinentes par rapport à notre recherche. L'ensemble des dimensions ainsi que les indicateurs, leurs fondements théoriques et les analyses multiples à la base de leur constitution sont décrits dans Buysse (2012) et Buysse et Renaulaud (2012).

1. Dimensions des *médiations contrôlantes* :
   a) *Système à réguler* : qu'est-ce qui est abordé, problématisé, dans l'écrit réflexif ?
   b) *Évaluation* : comment, ou en fonction de quoi, le sujet évalue-t-il son action ?
   c) *Monitoring* : comment le sujet guide-t-il, pilote-t-il, son processus réflexif ou le cours de son action ?
2. Dimensions des *médiations structurantes* :
   a) *Objectif/finalité* : comment le sujet semble-t-il déterminer la finalité de sa réflexion ou de son action ?
   b) *Raisonnement* : quels genres de logiques sont à l'œuvre ? quels éléments de raisonnement sont prépondérants dans l'écrit réflexif ?
   c) *Concepts et savoirs* : quels genres de concepts le sujet invoque-t-il et de quelle manière ?
   d) *Rapport aux émotions* : de quelle manière le sujet prend-il en compte ses émotions ?
   e) *Empan réflexif* : quelle est l'étendue des savoirs pris en considération par le sujet ? sont-ils plus relatifs à l'enseignant, à la matière ou à l'élève ?

Nous avons considéré qu'une dimension de la médiation est *directe* lorsque le sujet semble suivre un conseil ou se conformer à une injonction et que cet apport externe est encore décelable dans le discours. D'autre part, nous avons considéré qu'elle est *indirecte* lorsque le sujet semble agir de sa propre initiative ou semble se fonder sur une manière de procéder déjà familière, rendue par un certain degré de subjectivation dans la formulation. Dans ce cas, nous considérons que les dimensions indirectes révèlent une intériorisation préalable des dimensions des médiations.

3.5.
RÉSULTATS

Nous présentons d'abord l'analyse de l'évolution des écrits réflexifs sous l'angle des savoirs mobilisés, puis l'analyse de l'évolution de la mobilisation de différentes dimensions des médiations contrôlantes et structurantes.

3.5.1. Savoirs mobilisés

Dans les textes réflexifs des quatre premières sessions, les trois étudiants utilisent différents types de savoirs dans leurs écrits réflexifs. Selon le cas analysé, ils se fondent indifféremment sur des prescriptions de manuels et de méthodes, de conseils de praticiens ou de savoirs provenant de cours[5].

L'étudiant C utilise exclusivement des savoirs scientifiques dans l'analyse de sa pratique dans un des textes de la quatrième session et dans les deux analyses finales. L'étudiant B mobilise exclusivement des savoirs scientifiques, et en très grand nombre, dans les deux analyses finales. Lors des deux analyses finales, l'étudiant B mobilise des savoirs scientifiques, mais aussi des savoirs provenant de cours.

La formation et les dispositifs de pratique réflexive enjoignent les étudiants à faire le lien entre théorie et pratique. Ils sont amenés progressivement à se fier principalement à des savoirs scientifiques et à aller au-delà de la mention du contenu d'un cours. Nous constatons que l'étudiant B continue néanmoins de se référer aux propos de ses professeurs.

3.5.2. Médiations contrôlantes

Nous présentons l'évolution des dimensions des médiations contrôlantes qui pilotent la résolution de problèmes et les analyses des sujets. Nous avons retenu : 1) le choix des systèmes de régulation, ou angles de problématisation ; 2) les manières d'évaluer les résultats de leurs actions et analyses ; 3) la manière de surveiller les processus ou monitoring.

Systèmes de régulation

Les sujets semblent rapidement avoir intériorisé (passage à *indirect* dès la deuxième session) la nécessité d'opter pour un angle de problématisation particulier et ne se fient pas uniquement aux instructions qui leur sont données. Nous constatons que la centration sur les sous-jacents, donc sur les émotions ou la motivation, intervient à un moment ou un autre de la formation.

5. Nous mentionnons les textes différents dans une période lorsque c'est pertinent : 2e session (textes *a* et *b*), 4e session (textes *c*, *d* et *e*), final (analyses *f* et *g*).

Tous finissent par se centrer dans leur analyse sur l'action, la manière de la mener, comment l'améliorer. Néanmoins, il semble plus difficile pour eux d'entrer dans une réflexion sur les conceptions qui fondent leurs actions, sur une compréhension de l'enseignement/apprentissage, ce qui se traduit, au début, par une centration motivée par des injonctions extérieures, provenant du guide d'écriture ou des formateurs. Nous constatons d'ailleurs que l'étudiant A ne parvient pas à se centrer sur les conceptions de manière autonome, car même à la fin de ses études, il choisit d'analyser sa pratique sous cet angle en fonction d'une injonction. L'étudiant B ne semble témoigner d'une certaine intériorisation que lors des dernières analyses.

Évaluation

Vers la fin de leur formation, tous les sujets intériorisent que l'évaluation de leurs actions devrait reposer sur les finalités dans lesquelles ils pensent que leur enseignement s'inscrit (les dimensions deviennent *direct*). Durant sa formation, l'étudiant C se fie à des critères détaillés, auxquels il a spontanément recours, ou alors se fonde sur une finalité qui lui est explicitement suggérée. Par rapport à leur pratique, les trois étudiants semblent toutefois entretenir un rapport ambigu avec le statut de l'erreur: s'ils mentionnent «qu'ils ont appris de leurs erreurs», «que c'était une expérience enrichissante», cela semble être pour réussir un exercice de réflexivité. Ils ne semblent pas pour autant convaincus que l'erreur est une source d'apprentissage. Cela peut aisément se comprendre puisque les stages sont évalués et que, dès lors, les situations problématiques sont réellement vécues comme des échecs.

Monitoring

Les étudiants C et A évoluent vers une intériorisation des processus de contrôle de leur démarche réflexive (les dimensions deviennent *indirect*). Ils semblent tous deux également bénéficier de médiations explicitement fournies, sous la forme de consignes ou de questions de relance, voire de procédures au début de leur formation pour les intégrer progressivement à leur pratique réflexive. L'étudiant B continue toutefois de limiter son analyse aux questions de relance et aux procédures suggérées par les outils de pratique réflexive fournis, tel le portfolio.

3.5.3. Médiations structurantes

Dans la présentation des résultats de nos analyses de l'évolution des dimensions des médiations structurantes, nous avons retenu les éléments suivants : 1) les bases sur lesquelles le sujet fixe ses objectifs ; 2) les types de raisonnement qu'il mobilise dans ses écrits réflexifs ; 3) les genres de concepts mobilisés et la manière dont il les met en lien ; 4) la manière dont il prend en compte ses émotions ; 5) l'étendue des savoirs mobilisés ou empans réflexifs.

Fixation de l'objectif

Là aussi, les sujets semblent intégrer des manières de fixer les objectifs de leurs actions (les dimensions deviennent *indirect*). Lors de leurs analyses finales, ils se réfèrent aux objectifs qu'ils s'étaient fixés pour une action précise, mais aussi aux finalités de l'enseignement/apprentissage dans lesquelles s'inscrit leur action. Ils tiennent compte également du contexte d'enseignement pour fixer leurs objectifs.

L'étudiant B infère, durant presque toute sa formation, ses objectifs des actions des enseignants associés parce que cela lui est proposé. Il se fie également à des suggestions de contextualisation et se réfère à des finalités qui lui sont mentionnées. Même si dans la dernière analyse de la quatrième session, il semble avoir intériorisé des manières de fixer lui-même ses objectifs, lors des deux analyses finales, il revient sur les contextualisations et les objectifs des actions qu'il n'a pas élaborés lui-même, alors que les stages proposent une autonomie de plus en plus grande en leur laissant de plus en plus souvent la responsabilité de la classe vers la fin de la formation.

Type de raisonnement

Nous avons analysé les types de raisonnement déployés lors de l'écriture réflexive. Ils peuvent être : soit inductif (partant d'un exemple spécifique, il induit une règle), soit déductif (partant d'une règle, il l'applique à un cas particulier) ; se fonder sur un postulat (qu'il ne remet pas en question) ou sur une hypothèse (dont il questionne la validité) ; répondre à une logique formelle (raisonnement fondé sur des règles) ou à une logique naturelle (raisonnement sans liens logiques).

Les trois sujets ont eu, au cours des sessions 2 et 4, un départ de raisonnement inductif. En effet, ils partent d'une situation particulière qu'ils tentent d'analyser à partir de situations vécues en stage (médiation indirecte). Dans certaines situations, leur raisonnement est déductif :

soit ils ont décidé eux-mêmes de mettre en application une règle (par exemple créer une situation d'apprentissage coopératif), soit un enseignant ou un praticien formateur leur a demandé de mettre en place un dispositif d'enseignement. Parfois, les sujets posent un postulat comme point de départ de leur raisonnement. D'autres fois, ils ont recours à une logique formelle dans leur analyse, mais aussi à une logique naturelle qu'ils mobilisent pour expliciter leur démarche. En session 6, tous les types de raisonnement sont intériorisés. Nous remarquons que le sujet B en reste toutefois à un départ de raisonnement inductif et ne parvient pas à alterner avec des départs de raisonnement déductifs.

Genres de concepts

Tous les étudiants finissent par recourir à des concepts scientifiques dans leurs analyses, même s'ils ont tous eu recours à des concepts quotidiens. Les étudiants A et C vont plus loin et mettent en lien des concepts entre eux, sans injonction extérieure, et ce, de façon pertinente, révélant ainsi une belle intériorisation de l'établissement de liens entre théorie et pratique. Notons le cas de C qui avait recours à des concepts quotidiens en début de formation, car cela lui semblait avoir été demandé. Pour le sujet B, les concepts scientifiques sont mobilisés en début de formation en réponse à une consigne extérieure, puis sont mobilisés de sa propre initiative en session 6, mais il a alors également recours à des concepts quotidiens.

Émotions

Chez les trois sujets, les émotions sont présentes durant tout leur parcours, selon les situations décrites. Il y a des cas où les étudiants C et A ont tenté de se fonder sur les émotions vécues pour analyser leur enseignement. Cette approche ne se maintient pas, probablement parce que la formation à la pratique réflexive mettait l'accent sur l'identification puis la mise à distance des émotions plutôt que sur leur intégration dans la démarche d'analyse.

Empans réflexifs

À la fin de leur formation, tous les étudiants démontrent l'intériorisation du recours à des savoirs et informations d'ordre technique ou contextuel. L'étudiant B continue toutefois, en plus de ces éléments-là, à se référer à son propre vécu pour analyser et tenter d'analyser les situations d'enseignement. Il semble également ne pas avoir évolué

sur ce plan tout au long de la formation, car il tentait de trouver des propositions de régulation à des situations problématiques sur la base également de sa propre expérience.

3.6.



SYNTHÈSE

Les textes réflexifs de fin de formation permettent ainsi de voir les différences d'intériorisation suivantes entre les étudiants (tableau 3.1).

Cette analyse nous permet de constater une tendance à l'intériorisation tout au long des études. Elle permet de confirmer que les dispositifs de formation et les nombreux outils de pratique réflexive aident à l'intériorisation de certains processus cognitifs. En effet, la plupart ont recours à des dimensions de médiations qui leur sont fournies explicitement lors de leur parcours, que ce soit à travers des formateurs ou des guides d'écriture.

Cela ressort clairement dans le passage de *direct* à *indirect*, notamment chez l'étudiant C dont l'évolution est la plus progressive. On remarque qu'il a relativement peu de processus d'intériorisés au début de sa formation et qu'il se fonde souvent sur ce qui lui est transmis en début de formation. Cela peut aussi indiquer une grande ouverture à l'égard de la formation. Par la suite, on constate une intériorisation progressive dénotée par une mobilisation accrue de processus indirects (déjà intériorisés). Lors des dernières analyses, on constate que les processus sont intégrés, et qu'il ne semble pas avoir recours à des étapes de raisonnement ou à des informations qui lui auraient été suggérées à ce moment-là.

L'étudiant A démontre également une intériorisation apparemment fondée sur quelques acquis antérieurs, certaines dimensions revêtant déjà un caractère *direct* et pointant ainsi vers des intériorisations préalables à la formation. Toutefois, il se pourrait que ses acquis de la formation soient moins stabilisés, car, lors des dernières analyses, il a recours explicitement à des questionnements fournis par les fiches du portfolio. Il se pourrait aussi qu'il agisse ainsi afin de s'assurer de ne rien oublier. Il en est de même pour le recours à l'analyse de ses conceptions, car il s'agit d'une exigence liée à la pratique réflexive, et un enseignant en activité n'aurait pas nécessairement besoin d'approfondir ou de remettre en question ses conceptions dans chaque situation.

Tableau 3.1.

Différences d'intériorisation en fin d'étude

C	A	B
Recours à des savoirs scientifiques lors des analyses réflexives.		Recours à des savoirs scientifiques et à des savoirs provenant des cours.
Lors de l'analyse, centration sur les actions et les conceptions.	Lors de l'analyse, centration sur les actions (sur les conceptions en reposant sur une source externe).	Lors de l'analyse, centration sur les actions et les conceptions.
Évaluation de l'enseignement selon les finalités.		Évaluation de l'enseignement selon les finalités (évaluation formative directe).
Monitoring de l'analyse selon des procédures et avec persévérance.	Monitoring de l'analyse selon des procédures et avec persévérance ainsi qu'en se posant soi-même des questions de relance (se fiant aussi à certaines questions fournies dans les fiches du portfolio).	Aucun monitoring (d'après des questions de relance ou des procédures fournies).
Lors de l'analyse, utilisation de départs inductifs et déductifs ainsi que d'une logique formelle.	Lors de l'analyse, utilisation de départs inductifs et déductifs ainsi que d'une logique formelle, mais aussi utilisation d'hypothèses dans la construction du raisonnement.	Lors de l'analyse, utilisation de départs inductifs ainsi que d'une logique formelle, mais aussi d'une logique naturelle. Absence de tout départ de raisonnement fondé sur une déduction.
Mobilisation de concepts scientifiques lors de l'analyse avec mise en lien des différents concepts.	Mobilisation de concepts scientifiques lors de l'analyse avec mise en lien des différents concepts et appel à des concepts supplémentaires.	Mobilisation de concepts scientifiques lors de l'analyse, recours à des concepts supplémentaires mais aussi recours à des concepts quotidiens.
Les émotions sont présentes mais pas mobilisées lors de l'analyse.		
Recours à des informations techniques et contextuelles lors de l'analyse.	Recours à des informations techniques et contextuelles lors de l'analyse.	Recours à des informations techniques et contextuelles lors de l'analyse, mais aussi recours à des informations provenant de son vécu.

Les étudiants C et A ont tous deux réussi leur examen sur le terrain et la présentation critique de leur portfolio. Ils semblent avoir en commun de s'être appropriés pendant leur formation des processus comprenant entre autres : le recours à des savoirs scientifiques lors de l'analyse de leur pratique ; une centration sur l'analyse de leurs actions ; une évaluation de leur enseignement selon les finalités de celui-ci ; un pilotage (*monitoring*) de leur analyses se fondant sur des procédures et une certaine persévérance les amenant à approfondir l'objet ; une alternance de départs inductifs et déductifs ainsi qu'une logique essentiellement formelle ; la mobilisation de concepts scientifiques avec des mises en lien ; la reconnaissance de leurs émotions, mais leur mise à distance lors de l'analyse ; le recours à des informations techniques et contextuelles.

L'étudiant B, en échec à l'examen-terrain, intériorise certains processus, mais ne semble pas encore avoir intériorisé de monitoring d'aucune sorte : les dimensions relatives à la procédure et aux questions de relance sont restées directes, elles n'ont donc pas été intériorisées (voir la section « Monitoring »). Son processus d'analyse suit exactement les questions de relance fournies dans le portfolio ou les procédures d'analyse fournies. Il a encore recours à des passages de logique naturelle et ne semble pas partir de raisonnements déductifs (voir la section « Type de raisonnement »). Il se fie entièrement à des départs inductifs depuis la situation à analyser. S'il mobilise des concepts scientifiques, il continue de recourir, en même temps, à des concepts quotidiens. Il nourrit sa réflexion avec des informations et savoirs techniques ou contextuels, mais continue de se référer à son propre vécu. Le sujet n'est pas parvenu à être autonome sur le plan des analyses. Au regard de l'évaluation formative, il y a même une régression : il passe d'un stade où il identifie lui-même les éléments à améliorer, et les procédures utilisées, à un stade où il se réfère au formateur. Cela peut être lié au fait que les analyses finales font l'objet d'une évaluation et font donc davantage ressortir le manque de confiance du sujet. L'utilisation du portfolio et, de manière plus large, la formation ne semblent pas avoir eu un effet sur l'ensemble des dimensions mobilisées spontanément lors de ses analyses.

3.7. DISCUSSION

Ces résultats nous autorisent à penser que la formation des enseignants du primaire entraîne effectivement une intériorisation non seulement de savoirs, comme attesté par les résultats aux examens, mais également de processus à la base des opérations cognitives. En outre, dans

le cadre de cette formation à l'enseignement au primaire, nos résultats semblent indiquer que les analyses de situations, et surtout la présentation critique du portfolio à laquelle elles préparent, sont un moment de synthèse permettant de faire émerger des liens entre les savoirs mobilisés, les dimensions processuelles des médiations et le genre réflexif. La formation mettrait ainsi l'étudiant dans une situation où il est obligé de mobiliser toutes ses ressources et de produire un raisonnement professionnel. Cela lui permettrait de témoigner de l'émergence d'un développement professionnel.

À travers l'analyse des écrits réflexifs, nous constatons ainsi chez les deux étudiants ayant réussi leurs examens sur le terrain une intériorisation de processus qui touchent à leur pratique, puisque, par exemple, ils ont tenu compte des finalités de l'enseignement lors de l'évaluation de leur action, mais aussi du recours à des informations contextuelles qui prennent en considération l'élève. Nous remarquons aussi l'intériorisation de processus qui relèvent plus de la compétence à faire preuve de pratique réflexive, tels que le recours à des concepts scientifiques et le raisonnement formel ou encore le processus d'analyse lui-même. L'échec de l'étudiant B tendrait à démontrer que l'intériorisation de l'ensemble des processus est nécessaire à une réussite sur le terrain. La capacité à expliciter sa démarche et à raisonner professionnellement sur celle-ci semble, dans ce cas, être liée à la possibilité de se positionner comme professionnel de l'enseignement. Cela semble également en lien avec le sentiment de compétence professionnelle que le futur enseignant pourrait ressentir. En effet, parmi les indicateurs composant le sentiment d'une insertion réussie dans la profession figurent à la fois la maîtrise du travail, l'intégration au sein de l'école et la reconnaissance et la valorisation par le milieu (Mukamurera et Martineau, 2009). Ces facteurs semblent reposer sur un sentiment de compétence pédagogique (Martineau et Presseau, 2003) qui devrait se développer, notamment, à travers les élaborations demandées par les écrits réflexifs. La non-adhésion à la démarche pourrait se traduire par l'utilisation de contraintes pour légitimer la démarche réflexive plutôt que par l'expression d'un intérêt pour celle-ci. D'autre part, le vocabulaire et le raisonnement professionnels développés par la pratique réflexive peuvent être vus comme des facteurs d'insertion. De plus, les écrits réflexifs et, de manière générale, la pratique réflexive semblent contribuer à la prise en compte de la théorie et à l'éveil de l'intérêt pour la recherche (Jarvis, 1999), à la qualité de l'enseignement (Day, 1999) ainsi qu'à l'implication dans la profession (Copa et Sandman, 1987), l'ensemble de ces éléments étant liés à la persévérance professionnelle.

CONCLUSION

Nos autres études sur la cohésion des dimensions processuelles des médiations selon les activités socioculturelles (Buysse, 2012) tendraient à indiquer une transversalité dans les contextes de mobilisation des raisonnements professionnels. Toutefois, d'autres recherches seraient nécessaires afin de confirmer qu'une évolution, dans le cadre des analyses de pratique en institution de formation, reflète vraiment un développement professionnel susceptible d'être observé sur le terrain. Le résultat du sujet B, en échec à l'examen sur le terrain, semble indiquer un lien entre réussite professionnelle dans la pratique et capacité d'analyse conformément à ce qui est souhaité dans cette même profession. Les recherches sur les dimensions dont la mobilisation est favorisée selon les formes d'enseignement (Buysse, à paraître) devraient être mises en lien avec ces résultats afin de vérifier si les dimensions intériorisées par les étudiants correspondent à une forme d'enseignement. Si nous admettons un lien entre formation à la pratique réflexive et pratique enseignante, d'autres recherches sont nécessaires afin de cerner le lien entre la mobilisation de certaines dimensions des médiations durant la formation et la persévérance professionnelle en enseignement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BALSLEV, K. et TOMINSKA, E. (2012). Opportunités de construction de savoirs professionnels dans les entretiens de stage. *Travail et Apprentissages*, (9), 163-182.

BROSSARD, M. (2004). *Vygotski : lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve-d'Ascq (FR) : Presses universitaires du Septentrion.

BUYSSE, A.A.J. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes : une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *31*(3), 585-602.

BUYSSE, A.A.J. (2011a). Les mécanismes inductifs et déductifs dans la genèse des savoirs des enseignants en formation. Dans J. Clénet, P. Maubant et D. Poisson (dir.), *Débat sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes* (p. 267-307). Québec : Presses de l'Université du Québec.

BUYSSE, A.A.J. (2011b). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. Dans P. Maubant et S. Martineau (dir.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (p. 243-284). Ottawa : Presses universitaires d'Ottawa.

BUYSSE, A.A.J. (2012). *Médiation des formes culturelles sur les régulations et le développement.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Genève : Université de Genève, Archives ouvertes de l'Université de Genève. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:19382>, consulté le 31 janvier 2014.

BUYSSE, A.A.J. (à paraître). Transmissions d'outils par les enseignants et formes d'enseignement. Dans É. Falardeau et B. Wentzel (dir.), « Enjeux de savoirs et profession enseignante », *Formation et profession*, (numéro spécial).

BUYSSE, A.A.J. et RENAULAUD, C. (2012). Bilan de compétences pour la formation des enseignants du secondaire. Dans V. Lussi Borer et D. Périsset (dir.), « Conjuguer savoirs et compétences professionnelles : un défi pour les formations à l'enseignement secondaire et leurs formateurs », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (15), 73-96.

BUYSSE, A.A.J. et VANHULLE, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions Vives*, *5*(11), 225-245.

BUYSSE, A.A.J. et VANHULLE, S. (2010). Le portfolio : une médiation contrôlante et structurante des savoirs profesionnels. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *32*(1), 87-104.

COPA, P.M. et SANDMANN, L.R. (1987). Profile of excellence… or becoming a more reflective adult education practitioner. Communication présentée au congrès annuel de l'American Association for Adult and Continuing Education. Washington (DC), 22 octobre.

DAY, C. (1999). *Developing Teachers : The Challenges of Lifelong Learning*. Bristol (PA) : Taylor & Francis.

JARVIS, P. (1999). *The Practitioner-Researcher. Developing Theory from Practice*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass Publishers.

KARPOV, Y.V. et HAYWOOD, H.C. (1998). Two ways to elaborate Vygotsky's concept of mediation. *American Psychologist*, *53*(1), 27-36.

MARTINEAU, S. et PRESSEAU, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, *12*(2), 54-67.

MUCCHIELLI, A. (1991). *Les situations de communication*. Paris : Eyrolles.

MUKAMURERA, J. et MARTINEAU, S. (2009). Qu'est-ce qu'une insertion professionnelle réussie ? *Formation et profession*, *16*(1), 50-53.

PERRENOUD, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 45-60). Bruxelles : De Boeck.

PORTELANCE, L., MARTINEAU, S., GERVAIS, C. et MUKAMURERA, J. (dir.) (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

VAN DER VEER, R. (1998). From concept attainment to knowledge formation. *Mind, Culture, and Activity*, *5*(2), 89-94.

VANHULLE, S. (2008). Au coeur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. Dans P. Pastré et Y. Lenoir (dir.), *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels* (p. 227-254).Toulouse : Octarès.

VANHULLE, S. (2009a). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne/Neuchâtel : Peter Lang.

VANHULLE, S. (2009b). Évaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants : un pari entre cadres contraignants et tensions formatives. Dans L. Mottier Lopez et M. Crahay (dir.), *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 165-180). Bruxelles : De Boeck.

VANHULLE, S. (2011). Comprendre le développement professionnel par l'analyse de discours. *Scripta (Belo Horizonte)*, *15*(28), 145-169.

VANHULLE, S., BALSLEV, K. et BUYSSE, A.A.J. (2012). Comprendre les processus discursifs de la construction des savoirs professionnels et leurs effets régulateurs en termes de développement. Dans J. Clénet, P. Maubant et D. Poisson (dir.), *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité* (p. 117-150). Paris : L'Harmattan.

VANHULLE, S., BALSLEV, K. et TOMINSKA, E. (2011). Une approche discursive de la reconnaissance en situation d'évaluation en stage. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p. 147-168). Bruxelles : De Boeck.

VYGOTSKY, L. (1978 [1934]). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. Londres : Harvard University Press.

VYGOTSKI, L. (1997 [1934]). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

WERTSCH, J.V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge (UK) : Harvard University Press.

QUEL EST LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE D'ÉTUDIANTS EN ENSEIGNEMENT EN ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE DANS LE CADRE DU STAGE D'INTÉGRATION À LA VIE PROFESSIONNELLE, DERNIER STAGE DE LA FORMATION INITIALE ?

France Dufour
Université du Québec à Montréal

Hélène Meunier
Université du Québec à Montréal

Christophe Chénier
Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

L'étude rapportée dans ce texte s'intéresse au sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de futurs enseignants[1] *en adaptation scolaire et sociale. L'objectif de cette étude est de vérifier leur degré de confiance dans l'efficacité de leurs capacités professionnelles au terme des quatre années de la formation initiale. Les données ont été collectées auprès de 152 étudiants réalisant le stage 4 au dernier trimestre du baccalauréat qui ont répondu à un questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP). L'instrument utilisé comprenait des questions sociodémographiques visant à identifier les caractéristiques des répondants ainsi qu'une*

1. Dans le but d'alléger la lecture du texte, le masculin sera utilisé dans son sens générique.

traduction en langue française de l'instrument de mesure Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES). Selon les résultats obtenus, ces finissants auraient un SEP plutôt élevé en ce qui concerne leur gestion de classe, leurs stratégies d'enseignement ainsi que leur capacité à engager les élèves dans les apprentissages.

Dans le cadre de la formation initiale des futurs enseignants en adaptation scolaire et sociale, le quatrième et dernier stage se veut davantage un stage d'insertion professionnelle. Ainsi, au terme de ces quatre mois de stage, les étudiants doivent avoir démontré qu'ils ont atteint les niveaux de maîtrise attendus des compétences professionnelles développées pendant leur baccalauréat. De plus, cette formation en milieu de pratique constitue un contexte propice pour éprouver ou mettre à l'épreuve leurs croyances d'efficacité envers leurs capacités. Cette étude vise à vérifier leur perception quant à ce sentiment d'efficacité personnelle.

Dans un premier temps, le texte présente et situe le stage 4 dans le cadre de la formation initiale des futurs enseignants en adaptation scolaire et sociale. Ensuite, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est défini et son influence sur différentes variables est expliquée, plus particuièrement en lien avec les interventions des enseignants. Puis, la question de recherche, les éléments méthodologiques et les résultats sont décrits et commentés.

4.1. LE DERNIER STAGE DE LA FORMATION INITIALE EN ENSEIGNEMENT EN ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE

Le baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale vise à former des enseignants pour intervenir auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Le dernier stage du programme est considéré comme un stage d'insertion professionnelle, car, pendant quatre mois, les stagiaires intègrent progressivement la vie professionnelle jusqu'à la pleine responsabilité de la tâche d'un enseignant en adaptation scolaire.

Au terme de la formation initiale, les nouveaux enseignants sont qualifiés de « spécialistes polyvalents ». Ils peuvent enseigner à une grande diversité d'apprenants ayant des besoins particuliers, et ce, dans différents contextes, soit à l'ordre d'enseignement préscolaire-primaire ou secondaire. Ils peuvent être titulaires d'une classe spéciale ou intervenir auprès des élèves ayant des besoins particuliers dans une classe ordinaire ou en dehors de celle-ci. Ils peuvent agir comme une personne-ressource pour les élèves ou pour les enseignants et être appelés à jouer un rôle pivot dans la collaboration avec les parents et tous les professionnels non enseignants. Devant l'étendue des activités professionnelles à accomplir, il est essentiel que la formation initiale prépare ces futurs enseignants à s'adapter à toutes sortes d'environnements et à répondre efficacement aux besoins éducatifs des élèves HDAA, population de plus en plus diversifiée (ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Pour y parvenir, ils doivent non seulement avoir développé les compétences professionnelles, mais se sentir efficaces, être convaincus de leur efficacité personnelle.

La dernière réforme de la formation à l'enseignement se voulait « professionnalisante » et « ancrée dans les lieux d'exercice » (Martinet, Raymond et Gauthier, 2004, p. 26), afin d'augmenter l'efficacité du personnel enseignant pour qu'il soit capable de favoriser la réussite de tous les élèves (ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Les enseignants en adaptation scolaire et sociale sont particulièrement interpellés par les défis de soutenir la réussite de tous les élèves, ce qui constitue, à la base, un second défi de taille, outre celui de la formation initiale (Molina, 2008).

Ainsi, dans les programmes de formation à l'enseignement, l'accent est mis sur le développement des 12 compétences et une place prépondérante est accordée à la formation pratique, avec 700 heures

de stage à réaliser en milieu scolaire pour mieux préparer les futurs maîtres aux défis du terrain. D'ailleurs, le dernier stage est sans contredit le plus important puisque le stagiaire doit s'intégrer à la vie professionnelle en assumant toutes les tâches et en participant à toutes les activités de l'enseignant associé. Ce stage se veut un passage progressif du statut d'étudiant à celui d'enseignant. À la fin de sa formation, le stagiaire doit démontrer l'atteinte des degrés de maîtrise attendus relativement aux compétences professionnelles prescrites par le MEQ (2001) ainsi que l'efficacité de son enseignement en adaptant son action pédagogique en fonction du contexte et des besoins particuliers des élèves.

Au terme des quatre années de cette formation professionnalisante, une question se pose : dans quelle mesure les finissants se sentent-ils efficaces à la suite du stage 4, alors qu'ils ont pris en charge toutes les responsabilités d'une tâche d'enseignant en adaptation scolaire pendant quatre mois ? Pour répondre à cette question, nous avons interrogé deux cohortes de finissants à l'aide d'un questionnaire permettant d'évaluer leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP).

4.2. CADRE THÉORIQUE

4.2.1. Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

L'influence des croyances sur le comportement est déterminante. Les croyances d'autoefficacité ou le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) défini par Bandura (1997, 2007) renvoient à la conviction en ses capacités d'agir pour maîtriser les événements de l'existence. Le SEP tient un rôle central dans l'activité humaine par son influence sur les choix, les décisions et les actions. Une personne qui a un SEP élevé se fixe des objectifs élevés également et fournit les efforts voulus pour les atteindre. Elle maintient un haut niveau d'engagement et de motivation. Elle aborde les difficultés comme des défis et reste centrée sur la tâche. Elle se révèle moins vulnérable au stress et à la dépression puisqu'elle sent qu'elle a du pouvoir sur ce qui lui arrive, et ce, peu importe son niveau d'aptitude. Les études sur le SEP sont nombreuses et s'intéressent à divers domaines dont celui de l'enseignement (Galand et Vanlede, 2004 ; Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012). D'ailleurs, une recension des écrits

produite par Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy et Hoy (1998) fait état de centaines d'écrits sur ce sujet. Ainsi, les enseignants qui ont un SEP élevé consacrent leurs efforts à la résolution de problèmes lorsqu'ils sont confrontés à des stresseurs. Ces enseignants perçoivent leur travail comme étant beaucoup moins stressant que leurs pairs qui ont un SEP peu élevé. Pour l'enseignant, le SEP, ou ses croyances d'efficacité, s'appuient sur ce qu'il pense pouvoir faire avec les compétences qu'il possède et non sur son niveau réel de compétence (Woolfolk Hoy et Spero, 2005).

4.2.2. Pourquoi s'intéresser au SEP chez les finissants en enseignement en adaptation scolaire et sociale (EASS)?

La formation initiale ne peut préparer les futurs enseignants à tout ce qu'ils auront à vivre en milieu scolaire, en particulier en adaptation scolaire où le champ d'intervention est si vaste: clientèles d'élèves HDAA de plus en plus diversifiées, contextes d'enseignement multiples, diversité des tâches et travail de collaboration avec plusieurs intervenants ainsi qu'avec les parents. Il est donc plus que souhaitable que ces futurs enseignants adhèrent à des croyances d'efficacité élevées, car elles présagent des comportements porteurs de réussite. Ainsi, plus l'enseignant croit en ses capacités à influencer positivement les apprentissages des élèves malgré leurs difficultés, plus il y a de chance qu'il mette tout en œuvre pour y parvenir avec succès. En favorisant le développement d'un SEP élevé, la formation permettra aux futurs enseignants de mieux s'insérer dans la profession en étant mieux armés pour faire face aux difficultés.

Selon une récente recension (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012), de nombreuses recherches conduites au regard du SEP chez les enseignants et les futurs enseignants mettent en évidence son influence sur plusieurs variables qui affectent la réussite des élèves. Cependant, le corpus se réduit pour le domaine de l'adaptation scolaire. Le SEP de l'enseignant a une incidence sur l'ensemble de ses pratiques, qu'elles soient collaboratives ou éducatives, liées à la gestion de classe ou à ses interventions face à l'indiscipline ou à la collaboration avec les parents. Le SEP de l'enseignant affecte également les élèves, que ce soit l'attitude envers l'école, la performance, la réussite scolaire, la motivation de même que les comportements difficiles. À cet égard, il se trouve que les élèves ayant des difficultés de comportement seraient, parmi tous les EHDAA, ceux à qui il est plus difficile d'enseigner. Ils représentent

en effet une grande source de stress pour l'enseignant, surtout celui ayant un faible SEP. Ce dernier aura tendance à adopter des pratiques pour mettre fin aux comportements inadéquats à court terme plutôt qu'à recourir à des interventions éducatives pour développer à plus long terme des habiletés sociales. Cette recension (Gaudreau *et al.*, 2012) renvoie à une recherche (Gordon, 2001) ayant établi que l'enseignant dont le SEP est faible aura tendance, lorsque le niveau de stress augmente, à ressentir des émotions négatives, de la colère et à se servir de la punition. Au contraire, l'enseignant dont le SEP est élevé adopte davantage des pratiques qui influencent positivement les apprentissages et les comportements des élèves; de plus, il est davantage porté à innover (Deaudelin, Dussault et Brodeur, 2002). C'est donc dire que pour être compétents et efficaces, les futurs enseignants en adaptation scolaire doivent avant tout adhérer à des croyances élevées de leur efficacité, d'où l'importance de favoriser le SEP pendant la formation intiale.

4.2.3. SEP et insertion professionnelle (IP)

Le SEP indique si la personne est en mesure de surmonter les obstacles qui se présenteront et qui sont fort nombreux sur la route des débuts de carrière, comme en font foi les nombreux écrits sur le sujet. Ces nouveaux enseignants auront à travailler en contexte dit difficile alors ils doivent croire en leurs capacités afin de persévérer malgré les difficultés et les défis posés par les différentes clientèles d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) qui requièrent un suivi comportemental plus serré (Wall-Marencik, 2012).

Malgré un haut niveau de compétence, si le SEP est faible, la personne ne sera pas efficace, d'autant plus si le contexte est difficile. Or, l'enseignement est l'une des activités professionnelles les plus exigeantes, où le taux d'abandon professionnel est de deux à trois fois supérieur à la moyenne des autres professions de la fonction publique (Centrale des syndicats du Québec, 2008). La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) rapportait d'ailleurs dans un rapport publié en 2004 que le taux de décrochage des enseignants était d'environ 30 % pendant les cinq premières années de leur carrière. Plusieurs facteurs contextuels contribuent à l'augmentation du taux d'attrition chez les enseignants débutants, dont la lourdeur des tâches, la gestion disciplinaire et l'insuffisance de soutien (Gervais, 2011; Martineau, Vallerand, Portelance et Presseau, 2011; Nault et Lacourse, 2008). Par ailleurs, avant d'abandonner la profession, les enseignants

vivent beaucoup de stress et ressentent un sentiment d'impuissance et d'incompétence (Martineau et Presseau, 2006). Les obligations et les attentes envers le personnel enseignant ne cessent de croître alors que les contextes d'enseignement sont de plus en plus exigeants, voire astreignants. Sans compter qu'en adaptation scolaire, l'aspect humain et la dimension affective revêtent une plus grande importance dans la pratique. En effet, les enseignants sont souvent témoins de situations délicates où ils se sentent parfois impuissants, par exemple face à la détresse de certains parents.

Les enseignants qui éprouvent de la souffrance professionnelle ont en commun une perte de leur confiance en eux ainsi qu'en leur pratique. Nombreuses sont les sources de souffrance : stress, incivilité, violence et agressivité. Les enseignants se sentent dépassés, impuissants, abandonnés, insatisfaits. Ils perdent graduellement confiance en eux, ne retirent plus de satisfaction de leur travail et, conséquemment, n'ont pas le sentiment de s'accomplir, surtout s'ils ne reçoivent pas de soutien des pairs ou de la direction (Jeffrey, 2011). Gaudreau et ses collaborateurs (2012) ont relevé des études montrant que les enseignants ayant un SEP plus fort ont plus tendance à demander de l'aide ou des conseils à leurs collègues (Baker, 2005). Par ailleurs, plus ils se sentent soutenus, plus ils sont ouverts à changer leurs pratiques auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Selon d'autres études recensées par ces mêmes auteurs (Bandura [1983], Corbin [1972] et Kazdin [1978], cités dans Gaudreau *et al.*, 2012), plus un enseignant se sent en contrôle, moins il s'inquiète et plus son attitude est positive. En outre, il croit en la capacité des élèves de s'améliorer. Il est plus ouvert, expérimente et s'investit davantage auprès des élèves en difficulté ; il persévère, fournit plus d'aide et offre encore plus de renforcement positif ; il soutient l'autocontrôle et différencie ses attentes selon les besoins des élèves. Le SEP serait même un facteur de protection contribuant à prévenir l'apparition de conflits entre l'enseignant et les élèves (Hamre et Pianta, 2005).

4.2.4. Question de recherche

Les étudiants qui réussissent leur stage 4 et terminent le baccalauréat ont atteint les niveaux de maîtrise des 12 compétences prescrites par le MELS. Ainsi, ces nouveaux enseignants sont considérés compétents. Toutefois, dans quelle mesure ont-ils confiance en leurs capacités et sont-ils convaincus de leur efficacité ? Ainsi, cette étude s'intéresse à

leurs perceptions d'efficacité, perceptions représentées par leur SEP. Étant donné l'importance du SEP et son influence sur les pratiques enseignantes, la réussite des élèves et la motivation au travail, nous avons tenté d'évaluer le sentiment d'efficacité personnelle de sortants en enseignement en adaptation scolaire et sociale, à l'aube de leur insertion professionnelle. Plus précisément, à la fin du dernier stage, quel est le sentiment d'efficacité de futurs enseignants à recourir à des stratégies d'enseignement efficaces, à favoriser l'engagement des élèves et à gérer la classe ?

La réponse à cette question pourra démontrer si les quatre années de formation, incluant les 700 heures de stage pratique en contextes réels, permettent de construire un solide sentiment d'efficacité, particulièrement avec le stage de 4e année où le stagiaire prend en charge toutes les responsabilités comme s'il était en insertion professionnelle, selon les perceptions des étudiants consultés.



4.3. MÉTHODOLOGIE

Cette section décrit les sujets qui ont accepté de participer à ce projet recherche, le déroulement de la collecte des données, l'instrumentation, les méthodes d'analyse et les considérations éthiques pertinentes.

4.3.1. Les sujets

Les participants sont des étudiants universitaires inscrits à la formation des maîtres en adaptation scolaire et sociale, dans le profil enseignement préscolaire et primaire ou enseignement secondaire. L'échantillon a été constitué à l'aide d'un échantillonnage proximal non probabiliste. Il s'agit de stagiaires de 4e année qui en sont à leur dernier trimestre du baccalauréat. L'échantillon est composé de deux cohortes ayant terminé leur formation en 2012 (n = 95) et en 2013 (n = 67). L'échantillon complet est composé en majorité de femmes (n = 152 ; 93,8 %) ayant fait leur stage au préscolaire ou au primaire (n = 130 ; 80,2 %), dans un milieu multiethnique (n = 101 ; 62,3 %) et défavorisé (n = 93 ; 57,4 %). Notons toutefois que les données concernant le milieu de stage proviennent d'items autodéclarés et que leur exactitude est sujette à caution.

4.3.2. Déroulement

Les sujets ont répondu au questionnaire vers la fin de leur 4[e] stage. Ils ont pris, en moyenne, 10 minutes pour remplir les questionnaires à l'aide d'un iPod touch. La participation à la collecte des données était volontaire et le consentement écrit des sujets a été obtenu. Les données brutes sont conservées dans un endroit sécurisé.

4.3.3. Instrumentation

Le questionnaire avait pour but de collecter dans un premier temps des données sociodémographiques afin de connaître les caractéristiques des répondants. Ainsi, on y retrouve des questions sur le sexe, l'âge, s'ils ont des expériences antérieures en éducation, ainsi que sur le contexte du dernier stage suivi, à savoir le milieu scolaire, le type de classe et le type de clientèles avec lesquelles ces étudiants ont pu interagir. En deuxième partie, l'instrument comprend une traduction en langue française de l'Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES) aussi nommé Teacher's Sense of Efficacy, qui a fait l'objet d'une mise à l'épreuve dans une recherche récente (Ménard, Legault, Nault, St-Pierre, Raîche et Bégin, 2011). Finalement, quelques questions qualitatives ont été ajoutées afin de recueillir les perceptions des stagiaires quant à leurs réalisations et à leur satisfaction à l'égard du stage 4.

Ce questionnaire est composé de trois sous-échelles de huit items. Elles mesurent le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de l'étudiant au regard des stratégies d'enseignement qu'il a pu utiliser lors de son stage, de sa gestion de classe et de sa capacité à engager les élèves dans les activités d'apprentissage. La structure des items comporte un libellé unique qui chapeaute chaque item (*Dans ce stage en milieu scolaire, vous sentez-vous ou vous êtes-vous senti capable de:*) suivi d'une liste d'énoncés, par exemple:

> Dans ce stage en milieu scolaire, vous sentez-vous ou vous êtes-vous senti capable de:
>
> - Contrôler les comportements dérangeants?
> - Convaincre vos élèves qu'ils peuvent réussir leurs travaux?
> - Fournir une autre explication ou un autre exemple lorsque les élèves ne comprennent pas?
> - Amener les élèves à suivre les règles de conduite de la classe?
> - Aider vos élèves à valoriser leurs apprentissages?
> - Utiliser des stratégies d'évaluation variées (moyens, outils)?

L'échelle de réponses retenue, de type Likert, s'échelonne de 1 («Pas du tout») à 9 («Parfaitement») avec la possibilité de choisir «Je n'ai pas pu l'appliquer» si le répondant ne pouvait pas se prononcer sur l'énoncé. Le choix de l'échelle Teacher's Sense of Efficacy s'est avéré justifié considérant le fait que le processus de validation de cette échelle a produit des indices positifs quant à sa validité et à sa fiabilité (Ménard *et al.*, 2011 ; Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001, 2007). En accord avec les recommandations des créateurs de l'échelle, les moyennes ont été calculées pour chaque sous-échelle, ce qui permet d'esquiver le problème des données manquantes. Les coefficients alpha de Cronbach obtenus ont été jugés satisfaisants et les analyses ont confirmé qu'il existait des corrélations positives significatives entre chacune des trois sous-échelles et entre les sous-échelles et le résultat global.

4.3.4. Méthodes d'analyse des données

Des analyses descriptives ont été effectuées pour les données sociodémographiques et pour les données de chacune des sous-échelles de l'OSTES. Leur fiabilité, les corrélations interéchelles et les corrélations entre les sous-échelles et le score global ont aussi été calculées. Les distributions des sous-échelles ont été étudiées afin de s'assurer que des analyses paramétriques étaient appropriées, et, après avoir calculé les statistiques descriptives pertinentes, des tests *t* pour échantillons indépendants ont été effectués pour comparer les moyennes des sous-échelles des deux cohortes, soit 2012 et 2013.

4.4. RÉSULTATS

4.4.1. Qualités métrologiques des sous-échelles

Les données obtenues sont presque complètes, puisqu'il n'y a que 27 données manquantes sur un total possible de 3 888 réponses. Les analyses subséquentes ont donc été faites en éliminant les données par paire lorsque c'était pertinent. Puisque les deux cohortes ont une taille d'échantillon relativement petite pour évaluer les qualités métrologiques d'un instrument de 24 items, les alphas de Cronbach et les corrélations ont été calculés pour l'ensemble de l'échantillon, soit 162 sujets. L'alpha de Cronbach de la sous-échelle des stratégies

d'enseignement (SE) est de 0,83, celui de la sous-échelle de gestion de classe (GC) est de 0,89 et celui de la sous-échelle d'engagement (E) est de 0,87. Ces valeurs se comparent avantageusement aux valeurs obtenues lors de recherches antérieures (Ménard *et al.*, 2011; Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001). Le tableau 4.1 illustre les corrélations interéchelles ainsi que les corrélations entre chaque sous-échelle et le score global.

Tableau 4.1.
Corrélations interéchelles

	SE	GC	E	Clobal
SE	1	0,75	0,74	0,92
GC		1	0,66	0,89
E			1	0,89
Global				1

Note: Toutes les corrélations ont une valeur *p* égale ou inférieure à 0,000.
SE = Stratégies d'enseignement
GC = Gestion de classe
E = Engagement des élèves dans l'apprentissage

L'instrument semble avoir des propriétés métrologiques suffisamment bonnes pour que les analyses subséquentes produisent des résultats valides et fiables. De plus, les résultats obtenus correspondent aux résultats rapportés dans les écrits (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001).

4.4.2. Statistiques descriptives des sous-échelles

La moyenne, l'écart type, l'asymétrie, la voussure et la variance ont été calculés par cohorte pour chacune des sous-échelles. Les résultats sont relevés dans le tableau 4.2. Il est possible de constater que, dans les trois cas, les distributions ne sont pas strictement normales et qu'elles présentent une asymétrie négative plus ou moins prononcée. De même, la voussure de la sous-échelle GC est très élevée, surtout pour la cohorte 2013 et peut être source d'inquiétude. Les distributions sont néanmoins relativement symétriques, unimodales, en plus d'afficher des variances assez homogènes, ce qui justifie l'utilisation

de tests *t* pour comparer les moyennes des deux cohortes, les tests *t* étant particulièrement robustes aux violations de la normalité des distributions.

Tableau 4.2.

Statistiques descriptives des sous-échelles

Cohorte	Sous-échelle	Moyenne	Écart type	Asymétrie	Voussure	Variance
2012	SE	6,95	0,92	– 0,69	0,29	0,85
	GC	7,13	0,93	– 1,11	1,69	0,86
	E	6,82	1,04	– 0,88	1,69	1,08
2013	SE	7,40	0,81	– 0,53	0,15	0,66
	GC	7,46	0,98	– 1,38	2,90	0,96
	E	7,14	0,84	– 0,88	1,00	0,71

Les deux cohortes présentent un profil similaire pour les trois sous-échelles : l'échelle GC a la moyenne la plus élevée, suivie par l'échelle SE alors que l'échelle E a la moyenne la plus basse. De plus, la cohorte 2013 affiche des moyennes systématiquement plus élevées que la cohorte 2012, et ce, pour les trois sous-échelles. Étant donné que l'échelle de mesure utilisée allait de 1 à 9, les moyennes obtenues montrent que les sujets ont, en moyenne, un sentiment d'efficacité personnelle plutôt élevé, et ce, pour les trois dimensions.

4.4.3. Comparaisons des moyennes

Trois tests *t* pour échantillons indépendants ont donc été effectués pour comparer les moyennes des deux cohortes pour chaque sous-échelle. Comme les tests de Levene ont montré que l'hypothèse nulle de l'homogénéité des variances ne pouvait être rejetée, les tests ont été effectués sans correction. La statistique *t*, la valeur *p*, la taille d'effet et les intervalles de confiance ont été calculés et les résultats sont résumés dans le tableau 4.3. La taille d'effet a été estimée à l'aide du *d* de Cohen.

Tableau 4.3.

Tests entre les moyennes des sous-échelles

Sous-échelle	*t*	Valeur *p*	*d* de Cohen	Intervalle inférieur	Intervalle supérieur
SE	3,18	0,002	0,51	0,17	0,72
GC	2,19	0,030	0,35	0,03	0,63
E	2,09	0,038	0,33	0,02	0,62

La cohorte 2013 présente des moyennes qui sont, pour les trois dimensions du SEP, significativement plus élevées que celles de la cohorte 2012 et les tailles d'effet indiquent que ces différences vont d'un tiers à un demi-écart type, ce qui représente des effets mineurs et modérés (Howell, 2008).



4.5. DISCUSSION

Il est intéressant de constater que l'ordre des moyennes est le même pour les deux cohortes, ce qui semble indiquer une certaine stabilité dans la manière dont la formation et le stage influencent le vécu et la perception des étudiants consultés. Ainsi, la gestion de classe obtient une moyenne plus élevée que les stratégies d'enseignement ou que l'engagement des élèves dans l'apprentissage. Il faut toutefois interpréter ces résultats avec prudence, car aucune analyse factorielle ne vient étayer la validité de contenu dans cette étude et le rapport sujets-item est relativement faible, soit 6,75 sujets par item, ce qui fait qu'une telle analyse serait difficilement réalisable, le rapport minimal recommandé étant de 10 sujets par item (Tabachnick et Fidell, 2007). Il est tout de même encourageant de constater que la gestion de classe a la moyenne la plus élevée étant donné l'importance de la gestion de classe pour l'insertion professionnelle et la rétention des enseignants (Akkari, Solar-Pelletier et Heer, 2007 ; Martineau et Presseau, 2003 ; Sauvé, 2012). L'importance de la compétence à gérer la classe est en effet bien documentée. Les enseignants qui possèdent un SEP élevé et recourent à des stratégies de gestion de classe efficaces, deux éléments ayant une grande influence sur la performance des élèves, contribuent à la qualité du système d'éducation (Dibapile, 2012).

Par ailleurs, lorsque nos résultats sont comparés à ceux issus de recherches ayant utilisé le même instrument de mesure, soit l'OSTES, des parallèles instructifs peuvent être établis. Wall-Marencik (2012) a mesuré à trois reprises le SEP d'étudiants en adaptation scolaire qui sont ensuite devenus enseignants. Lors de la deuxième mesure, survenue à la fin du dernier stage et des études, les étudiants ont présenté exactement le même profil que nos sujets quant à l'ordre relatif des sous-dimensions : la gestion de classe avait la moyenne la plus élevée et l'engagement, la plus faible. Les enseignants en adaptation scolaire étudiés par Atkins (2012) ont eu, quant à eux, une moyenne plus élevée pour les stratégies d'enseignement que pour la gestion de classe, la dimension de l'engagement ayant encore une fois la plus faible moyenne. D'ailleurs, toutes les recherches consultées utilisant l'OSTES, que les sujets soient en adaptation scolaire (Atkins, 2012 ; Wall-Marencik, 2012) ou au programme d'enseignement ordinaire (Smith, 2012 ; Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001) sont unanimes : la dimension de l'engagement a toujours la moyenne la plus faible. Les sujets de cette étude ne font pas exception et les moyennes obtenues ressemblent aux moyennes rapportées dans la littérature (Atkins, 2012 ; Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001).

Si nos résultats sont plutôt conventionnels quant aux moyennes des sous-échelles, un résultat étonne : pourquoi toutes les moyennes de la cohorte 2012 sont-elles significativement plus basses que celles relevées chez la cohorte 2013 ? L'hypothèse que nous avançons pour expliquer cette différence se rapporte à une modification au calendrier de stage ainsi qu'à la grève étudiante québécoise de l'enseignement supérieur. Pour la première cohorte (2012), le stage 4 se déroulait sur deux trimestres ; il commençait à l'automne pour prendre fin à l'hiver, soit de novembre à la mi-février. Le début du stage 4 succédait à une session intensive de cours. On peut supposer que les stagiaires commençaient leur stage plus fatigués et avec moins de temps pour s'y préparer. Par ailleurs, si la pause pour le congé de Noël peut être bénéfique pour refaire les forces et se préparer pour la suite, elle risque en revanche de couper le ryhtme et les élans de certains étudiants. De plus, le déroulement du stage 4 de ce groupe de sortants a coïncidé avec la période appelée « printemps érable », soit la grève étudiante. Bien que les stages en enseignement n'aient pas été annulés, un certain climat d'incertitude, voire d'insécurité régnait, notamment au regard de la tenue de certains séminaires de stage en conflit d'horaire avec des assemblées générales. De plus, comme les

cours étaient annulés, l'absence de lien universitaire et d'échanges avec les pairs peut avoir affecté la mobilisation ou l'engagement des étudiants de cette cohorte.

Pour la seconde cohorte (2013), le stage 4 comportait seulement quelques jours de pré-stage au trimestre d'automne et il s'est déroulé intensivement à l'hiver, sur quatre mois, de janvier à avril. Les étudiants ont suivi leurs cours pendant la session de l'automne et, selon la date d'attribution de leur lieu de stage, ils ont eu plus de temps pour se préparer à ce stage intensif qui commençait après les vacances de Noël. Leur arrivée en classe après un congé correspond à une transition, à un nouveau départ comparable à une rentrée scolaire à laquelle le stagiaire prend part et en devient même le meneur en prenant rapidement en charge la classe sans interruption jusqu'à la fin, ce qui devrait avoir favorisé l'engagement et le sentiment de compétence des stagiaires. Comme la cohorte 2014 aura la même structure de stage que la cohorte 2013, les mêmes données seront collectées et une comparaison permettra de voir si une différence existe entre ces deux groupes, ce qui confirmera ou non l'importance du calendrier de stage sur le SEP des étudiants. Des entretiens avec des représentants des cohortes 2012 et 2013 permettront éventuellement de découvrir et d'expliquer l'origine de ces différences. Il convient enfin de noter que, les résultats provenant d'un échantillonnage non probabiliste, aucune généralisation à la population d'intérêt ne peut être effectuée.

CONCLUSION

Les résultats de cette collecte de données réalisée auprès de deux cohortes de futurs enseignants en enseignement en adaptation scolaire et sociale montrent qu'ils possèdent un sentiment d'efficacité personnelle plutôt élevé relativement à leurs stratégies d'enseignement, à leur gestion de classe ainsi qu'à leur capacité à engager les élèves dans les apprentissages. Bien qu'une des deux cohortes de sortants présente des moyennes plus basses pour les trois dimensions, les deux groupes montrent que leur sentiment d'efficacité personnelle pour la gestion de classe est le plus élevé. Ces résultats sont encourageants et portent à conclure à l'efficacité de la formation initiale et à croire que ces futurs enseignants se sentent confiants en leurs capacités à gérer la classe, ce qui constitue une excellente nouvelle compte tenu de l'importance de cette compétence professionnelle surtout en début de carrière. Comme le proposent Chwalisz, Altmaier et Russell (1992) dans une étude

recensée par Gaudreau *et al.* (2012), nous pensons que ces nouveaux enseignants seront plus centrés sur la recherche de solutions aux difficultés qui se poseront, ce qui les encouragera à persister malgré les défis de la profession. Un suivi longitudinal de ces enseignants permettrait de corroborer cette hypothèse.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AKKARI, A., SOLAR-PELLETIER, L. et HEER, S. (2007). *L'insertion professionnelle des enseignants. Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE,* vol. 6 Bienne : HEP-BEJUNE.

ATKINS, J.S. (2012). *Predictive Values of Factors that May Contribute to Special Education Teacher Retention.* Thèse de doctorat non publiée. Minneapolis : Capella University.

BAKER, P.H. (2005). Managing student behavior : How ready are the teachers to meet the challenge ? *American Secondary Education*, *33*(3), 51-64. Cité par Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, *35*(1), 82-101.

BANDURA, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*(2), 464-469. Cité par Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, *35*(1), 82-101.

BANDURA, A. (1997). *Self-Efficacy : The Exercise of Control.* New York : W.H. Freeman and Company.

BANDURA, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle.* Paris : De Boeck.

CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC (2008). *Insertion professionnelle. Bilan final.* Québec : Fédération des syndicats de l'enseignement.

CHWALISZ, K.D., ALTMAIER, E.M. et RUSSELL, D.W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *11*(4), 377-400.

CORBIN, C. (1972). Mental practice. Dans W. Morgan (dir.), *Ergogenic Aids and Muscular Performance* (p. 93-118), New York : Academic. Cité par Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, *35*(1), 82-101.

DEAUDELIN, C., DUSSAULT, M. et BRODEUR, M. (2002). L'impact d'une stratégie d'intégration des TIC à l'école primaire chez les enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *28*(1), 391-410.

DIBAPILE, W.T.S. (2012). A review of literature on teacher efficacy and classroom management. *Journal of College Teaching and Learning*, *19*(2), 79-92.

FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS (2004). Recrutement et maintien du personnel enseignant : pourquoi les enseignants et enseignantes entrent dans la profession, y restent ou la quittent. *Bulletin des services économiques et services aux membres*, *5*, 1-20.

GALAND, B. et VANLEDE, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Les Cahiers de Recherche en éducation et formation*, *29*, 91-116.

GAUDREAU, N., ROYER, É., BEAUMONT, C. et FRENETTE, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, *35*(1), 82-101.

GERVAIS, C. (2011). Pour une continuité entre la formation initiale et le soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 61-88). Anjou : CEC.

GORDON, L.M. (2001). High teacher efficacy as marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management. Document présenté au congrès annuel du California Council on Teacher Education. San Diego (CA).

HAMRE, B.K. et PIANTA, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure ? *Child Development*, *76*(5), 949-967.

HOWELL, D.C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.

JEFFREY, D. (2011). Souffrance des enseignants. *Les Collectifs du Cirp*, *2*, 28-43.

KAZDIN, A.E. (1978). Covert modeling : The therapeutic application of imagined rehearsal. Dans J.L. Singer et K.S. Pope (dir.), *The Power of Human Imagination : New Methods in Psychotherapy. Emotions, Personality, and Psychotherapy* (p. 255-278). New York : Plenum. Cité par Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, *35*(1), 82-101.

MARTINEAU, S. et PRESSEAU, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, *12*(2), 54-67.

MARTINEAU, S. et PRESSEAU, A. (2006). Le sentiment d'incompétence pédagogique ou comment se débrouiller entre les exigences des débuts de carrière et les attentes des directions. *LADIPE*. <http://www.insertion.qc.ca/?Le-sentiment-d-incompetence>, consulté le 4 février 2014.

MARTINEAU, S., VALLERAND, A.-C., PORTELANCE, L. et PRESSEAU, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 61-88). Anjou : CEC.

MARTINET, M.A., RAYMOND, D. et GAUTHIER, C. (2004). *La formation à l'enseignement : les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : ministère de l'Éducation du Québec.

MÉNARD, L., LEGAULT, F., NAULT, G., ST-PIERRE, L., RAÎCHE, G. et BÉGIN, C. (2011). *Rapport de recherche. Projet de recherche sur l'impact des activités formelles de formation et d'encadrement pédagogiques sur les nouveaux enseignants des cégeps et leurs étudiants*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

SAUVÉ, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec*. Mémoire de maîtrise non publié. Montréal : Université de Montréal.

SMITH, K.R. (2012). *Factors Related to Middle School Teachers' Self-efficacy in Inclusion Classrooms*. Thèse de doctorat non publiée. Minneapolis : Walden University.

Tabachnick, B.G. et Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston : Pearson.

Tschannen-Moran, M. et Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy : Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783-805.

Tschannen-Moran, M. et Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, *23*, 944-956.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. et Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy : Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, *68*(2), 202-248.

Wall-Marencik, W. (2012). *Bridging Transition for Beginning Special Educators*. Thèse de doctorat non publiée. Indianapolis : Indiana University. <http://search.proquest.com/docview/1015169939 ?accountid=14719>, consulté le 4 janvier 2014.

Woolfolk Hoy, A. et Spero, R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching : A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, *1*, 343-356.

PERCEPTIONS DES FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION LIÉS À L'INSERTION PROFESSIONNELLE CHEZ DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

Johanne Grenier
Université du Québec à Montréal

Charlotte Beaudoin
Université d'Ottawa

Mylène Leroux
Université du Québec en Outaouais

Marie-Claude Rivard
Université du Québec à Trois-Rivières

Sylvain Turcotte
Université de Sherbrooke

RÉSUMÉ

L'insertion professionnelle (IP) représente un défi pour les enseignants en éducation physique et à la santé (ÉPS) comme pour les enseignants des autres disciplines. Cependant, le contexte particulier de l'enseignement en ÉPS tel que la tâche d'enseignement partagée dans plusieurs écoles, le grand nombre d'élèves et le temps restreint passé à enseigner aux mêmes élèves, nécessite de s'intéresser aux particularités singulières de ces enseignants. Ce chapitre présente les résultats d'une étude menée auprès de 13 sortants en enseignement en ÉPS. Ils ont été interrogés à deux reprises afin d'exprimer leur point de vue sur l'IP, telle qu'ils

l'anticipaient à la fin de leur formation initiale (T1), puis trois mois après le début de leur première rentrée scolaire (T2). Leurs propos, analysés avec le cadre conceptuel de la résilience, révèlent qu'ils accordent la même importance aux facteurs de risque et de protection environnementaux et personnels aux deux temps d'interrogation. À la fin de leur formation, ils comptent essentiellement sur le vaste réseau de contacts qu'ils ont créé en s'impliquant dans plusieurs écoles à l'organisation et à l'animation d'activités physiques pour faire de la suppléance et éventuellement décrocher un contrat. Puis, après quelques mois de suppléances ou de contrats, ils semblent plus conscients de l'impact des pratiques d'embauche en vigueur dans les milieux scolaires sur leur insertion professionnelle.

Les multiples travaux de recherche effectués sur l'insertion professionnelle (IP) des enseignants en début de carrière illustrent les conditions de précarité dans lesquelles ils se retrouvent. Ces conditions rendent cette étape cruciale plus complexe qu'auparavant (Trait, 2008 ; Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008). À titre d'exemple, on attend d'eux qu'ils assument les mêmes responsabilités que les enseignants d'expérience (Curtner-Smith, 2001 ; Fantilli et McDougall, 2009 ; Le Maistre et Paré, 2010) et ils se retrouvent souvent avec les tâches les plus lourdes et les plus complexes (Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant, 2002 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2004). Hand (2007) soutient que cette réalité est également présente pour les enseignants en éducation physique et à la santé (ÉPS). Toutefois, les travaux de Spallanzani, Desbiens et Beaudoin (2012) révèlent que l'IP des enseignants en ÉPS se déroule dans un contexte bien particulier : une répartition de tâches d'enseignement dans plusieurs écoles, l'enseignement de plusieurs matières et le fait d'être souvent le seul enseignant en ÉPS dans leur école. Ainsi, les expériences vécues dans un tel contexte semblent grandement affecter le parcours professionnel des nouveaux enseignants en ÉPS (Blankenship et Coleman, 2009 ; Schaefer, 2010) et soulèvent plusieurs questions quant à la spécificité de ce domaine de formation. Stroot et Ko (2006) soulignent d'ailleurs l'importance d'étudier le « scénario unique » de l'IP des enseignants d'ÉPS afin de mieux comprendre les défis sous-jacents à leur IP et les divers facteurs affectant leur passage au statut d'enseignant.

5.1. PROBLÉMATIQUE

L'IP est un processus de transition dynamique d'intégration à la profession enseignante qui concerne généralement les cinq premières années de pratique (Jeffrey et Sun, 2008; Martineau, 2006). Par ailleurs, l'IP des enseignants en ÉPS se déroule dans un contexte particulier (Hand, 2007; Spallanzani, Desbiens et Beaudoin, 2012), marqué par la répartition de la tâche d'enseignement dans plusieurs écoles, l'enseignement de plusieurs matières et le fait d'être le seul enseignant en ÉPS dans leur école. Ainsi, les expériences vécues dans un tel contexte semblent grandement affecter le parcours professionnel des nouveaux enseignants en ÉPS, au point de modifier la perception qu'ils ont de la profession (Blankenship et Coleman, 2009; Schaefer, 2010). Pourtant, Shoval, Erlich et Fejgin (2010) décrivent les nouveaux enseignants en ÉPS comme des personnes ambitieuses qui souhaitent réussir leur carrière, qui sont dévouées et qui acceptent de s'investir personnellement et de travailler plusieurs heures pour faciliter leur début de carrière. De plus, les nouveaux enseignants d'ÉPS se sentent compétents dans l'enseignement des activités physiques, ils savent qu'ils seront confrontés à des problèmes de discipline et ils souhaitent créer des liens affectifs avec les élèves (Schaefer, 2010). Blankenship et Coleman (2009) indiquent, sur le plan des interactions personnelles, qu'ils sont généralement proactifs et n'hésitent pas à s'impliquer dans les projets et activités de l'école et à aller vers leurs collègues pour mieux les connaître.

Cependant, les enseignants en ÉPS se sentent généralement très fatigués en raison des exigences de la tâche (Elder, Nable, Schechter et Marzin, 2003; Hill et Brodin, 2004; Shoval *et al.*, 2010; Mohr et Townsend, 2001). De plus, ils estiment être peu préparés pour faire face aux problématiques les plus importantes concernant les élèves et leurs parents (Hand, 2007) et ils considèrent qu'ils sont isolés des autres collègues et de la direction d'école (Curtner-Smith, 1998; Mohr et Townsend, 2001). Schaefer (2010) précise que les enseignants débutants évitent de consulter leurs collègues pour leur exposer leurs difficultés associées à l'enseignement puisqu'ils croient que ces demandes d'aide seront perçues comme un manque de compétence de leur part. D'ailleurs, bien qu'ils s'investissent dans les projets de l'école, ils hésitent à innover en enseignement par des nouveautés pédagogiques pour ne pas contrarier les enseignants en ÉPS plus expérimentés qui ne semblent pas apprécier les changements pédagogiques (Sirna, Tinning et Rossi, 2010). Il semble aussi que la perception des compétences diminue rapidement en début de carrière et que les enseignants en ÉPS se

questionnent sur la pertinence de leurs acquis durant leur formation initiale (Blankenship et Coleman, 2009; Hill et Brodin, 2004; Roux-Perez, 2003). Sous un autre angle, les nouveaux enseignants en ÉPS perçoivent une pression importante de la part de leur environnement (Shoval *et al.*, 2010) et déplorent le trop faible pouvoir de décision au sein de l'école (Blankenship et Coleman, 2009). De plus, le faible prestige accordé à l'ÉPS (Hand, 2007; Hill et Brodin, 2004) de même que les installations sportives désuètes (Mohr et Townsend, 2001; Stroot et Ko, 2006) contribuent à leur déception en début de carrière.

Pour surmonter ces difficultés, Blankenship et Coleman (2009) soulignent que le co-enseignement avec un jeune collègue qui partage les mêmes valeurs, le soutien de la direction d'école et des collègues ainsi que la possibilité d'avoir le plein contrôle sur son enseignement constituent des atouts pour persévérer lors de la première année d'enseignement en ÉPS. Cependant, très peu d'études se sont intéressées à l'identification et à la description des moyens utilisés par les enseignants en ÉPS qui persistent dans la profession. Pourtant, une meilleure connaissance des parcours des enseignants débutants, particulièrement en enseignement de l'ÉPS, permettrait de mieux les préparer à la profession et d'améliorer leur formation initiale. Afin de décrire ce parcours des enseignants débutants, la présente étude s'attarde à l'évolution des perceptions des nouveaux enseignants au cours de leur IP sous l'angle des facteurs de risque et de protection tels que présentés dans le modèle de la résilience des enseignants (Leroux et Théorêt, 2011).

5.2. CADRE CONCEPTUEL DE LA RÉSILIENCE

Selon la recension de Beltman, Mansfield et Price (2011) sur la résilience des enseignants, la résilience est la capacité d'un individu à s'adapter et à s'épanouir en dépit d'un contexte d'adversité. Plusieurs s'entendent pour dire qu'il s'agit d'un concept complexe et multidimensionnel (Beltman *et al.*, 2011; Mansfield, Beltman, Price et McConney, 2012). Il se définit autour de deux conditions essentielles: 1) une exposition à un contexte d'adversité correspondant à une menace ou à un stress significatif et 2) une adaptation positive se traduisant par une certaine évolution, malgré les risques encourus et les obstacles au développement (Leroux, Théorêt et Garon, 2008). La majorité des écrits conceptualise la résilience comme un processus dynamique de développement (McCubbin, 2001), résultant de l'interaction entre des facteurs de risque et de protection (Théorêt, Garon, Hrimech et Carpentier, 2006).

Selon Théorêt et ses collaborateurs (2006), un facteur de risque est une condition ou un évènement qui peut augmenter la probabilité pour un individu de rencontrer des obstacles à son développement alors qu'un facteur de protection correspond à une force, à une habileté de la personne ou à une condition externe qui favorise son épanouissement. Selon Rutter (1990), un facteur de protection est censé atténuer les effets du risque. Ces facteurs de risque et de protection peuvent être personnels, c'est-à-dire internes à la personne, par exemple s'impliquer dans l'école ou se créer un réseau de contacts. Ils peuvent aussi être environnementaux, c'est-à-dire externes à la personne, par exemple le soutien des collègues ou les pratiques d'embauche et d'affectation (Leroux, 2010). Les tableaux 5.2 et 5.3 présentent les énoncés des facteurs de risque et de protection de la grille de codage utilisée pour l'analyse des données. Par exemple, l'énoncé « Sentiment d'être à sa place » qui est un facteur de protection personnel, deviendra un facteur de risque si la personne exprime qu'elle « Ne se sent pas à sa place ». C'est donc dans l'esprit de mieux comprendre les facteurs favorisant la réussite de l'IP de nouveaux enseignants en ÉPS que le cadre conceptuel de la résilience a été retenu pour cette étude.

Le modèle de résilience des enseignants de Leroux et Théorêt (2011) a été utilisé dans le cadre de cette recherche. Ce modèle, inspiré des travaux de Richardson (Richardson, Neiger, Jensen et Kumpfer, 1990; Richardson, 2002) et de Théorêt et ses collaborateurs (2006), renvoie davantage à la résilience structurelle (Anaut, 2003), qui découle de souffrances ordinaires et quotidiennes. C'est ce type de résilience dont il est question dans le contexte de travail des enseignants, marqué par une complexité grandissante et des conditions parfois ardues (Ballet et Kelchtermans, 2009). Nous effectuons ici une analyse préliminaire des données de la recherche en nous centrant sur différentes catégories de facteurs de risque et de protection relevés par des enseignants débutants en ÉPS.

5.3. BUT ET OBJECTIFS

L'objectif principal de notre étude est de décrire le parcours de nouveaux enseignants en ÉPS, ce qui permettra de mieux comprendre les défis sous-jacents à leur IP. Plus particulièrement, ce chapitre vise à identifier les facteurs de risque et de protection caractérisant l'expérience d'IP telle que perçue par des nouveaux diplômés en enseignement de l'ÉPS lors de leur passage au statut d'enseignant.

5.4. MÉTHODOLOGIE

La présente étude, qui a reçu l'approbation du comité d'éthique de l'Université du Québec à Montréal, s'appuie sur une approche qualitative/interprétative. La démarche méthodologique repose sur l'étude de cas multiples (Stake, 2005). Une telle démarche est appropriée, car elle permet d'étudier une population particulière au regard de l'objet sous étude. Il est important que l'objet d'étude soit présent dans chaque cas choisi et que chaque cas représente la population touchée par ce domaine d'intérêt. Ainsi, chaque cas devrait fournir des informations précieuses permettant de répondre aux objectifs de la recherche et d'offrir un aperçu de la réalité vécue par la population touchée par ce domaine d'intérêt qu'est l'IP des nouveaux enseignants en ÉPS.

Dans le cadre de notre étude, les perceptions de nouveaux enseignants en ÉPS quant aux facteurs de risque et de protection caractérisant leur expérience d'IP ont été recueillies à l'aide d'entrevues téléphoniques semi-dirigées afin d'avoir un accès direct à l'objet de recherche et de pouvoir interroger des participants provenant de diverses régions administratives du Québec.

5.4.1. La collecte des données

La collecte des données s'est déroulée à deux moments distincts, lors de deux entrevues téléphoniques semi-dirigées afin de relever l'évolution de leur perception de l'IP. Ces entrevues téléphoniques ont eu lieu, dans un premier temps (T1), à la fin de leur formation initiale, puis dans un deuxième temps (T2), entre trois et quatre mois après leur première rentrée scolaire en tant qu'enseignant.

5.4.2. Les participants

Lors du T1, 16 nouveaux enseignants ont accepté de participer à la recherche alors qu'au T2 les participants 2, 9 et 13 se sont désistés. Le tableau 5.1 présente les contextes d'enseignement vécus par les 5 femmes et 8 hommes âgés entre 23 et 34 ans (moyenne = 26 ans). Parmi l'ensemble des participants, 11 ont des tâches partielles ou de suppléance, 8 enseignent dans plus d'une école et 8 enseignent

également d'autres matières que l'ÉPS. Ces caractéristiques reflètent donc la variété des expériences d'enseignement vécues en début de carrière par les participants de cette étude.

Tableau 5.1.

Caractéristiques des expériences d'enseignement des participants (*n* = 13)

Participants	Tâche d'enseignement	Nombre d'écoles	Ordre d'enseignement	Discipline enseignée
1	Tâche partielle (16,6 %)	1	Secondaire	ÉPS
3	Tâche partielle (64 %)	2	Primaire et secondaire	ÉPS
4	Suppléance	3 ou plus	Primaire	ÉPS et autres
5	Suppléance	3 ou plus	Primaire et secondaire	ÉPS et autres
6	Tâche partielle (70 %)	1	Primaire	ÉPS et autres
7	Suppléance	3 ou plus	Secondaire	ÉPS et autres
8	Tâche partielle (63 %)	1	Collégial	ÉPS
10	Tâche partielle (85 %)	2	Primaire	ÉPS
11	Tâche partielle (35 %) Suppléance	2 3 ou plus	Secondaire Primaire et secondaire	ÉPS ÉPS et autres
12	Suppléance	3 ou plus	Primaire	ÉPS
14	Tâche partielle (36 %) Suppléance	1 1	Secondaire Secondaire	ÉPS et autres ÉPS et autres
15	Tâche complète	1	Primaire	ÉPS
16	Tâche complète	1	Secondaire	ÉPS et autres

Le guide d'entrevue comporte sept thèmes traitant de l'IP, dont un sur les facteurs de protection et de risque reliés à l'IP. Les questions abordées sur ce thème lors du T1 sont les suivantes : 1) *Tu vas commencer ta carrière ou peut-être que tu travailles déjà dans une école, j'aimerais que tu dises comment tu entrevois ton insertion professionnelle, qu'est-ce que c'est pour toi ?* 2) *Qu'est-ce qui, selon toi, pourrait faciliter ton insertion professionnelle ?* 3) *Qu'est-ce qui, selon toi, pourrait nuire à ton insertion*

professionnelle ? De manière à examiner l'évolution des perceptions, les questions abordées sur ce thème lors du T2 sont les suivantes : 1) *Depuis le début de l'année scolaire, comment qualifierais-tu ton insertion professionnelle ?* 2) *Quels sont les éléments qui ont facilité ton insertion professionnelle ?* 3) *Et quels sont les éléments qui la rendent plus difficile ?*

5.4.3. L'analyse des données

Une transcription intégrale de l'ensemble des entrevues a permis de procéder aux différentes analyses. D'une part, une analyse de contenu déductive (Patton, 2002) a été réalisée à partir d'une grille de codage comportant des facteurs de risque et de protection des enseignants en contexte d'IP (adaptée de Leroux, 2010). L'ensemble des énoncés a été codé par un membre de l'équipe de recherche et 20 % des énoncés ont été contre-codés par un deuxième membre de l'équipe de recherche qui a conduit à un degré d'accord interjuges de 85 % (Yardley, 2008). Par la suite, une analyse intercas (Stake, 2005 ; Miles et Huberman, 1994) a permis de mettre en relation les données recueillies lors des deux temps de collecte des données. Les tableaux 5.2 et 5.3 présentent les fréquences ainsi que les pourcentages d'énoncés émis par les participants pour les facteurs de risque, de protection, personnels et environnementaux.

5.5. RÉSULTATS

Les facteurs de risque et de protection caractérisant l'expérience d'IP telle que vécue par les nouveaux enseignants en ÉPS sont d'abord présentés pour le T1, soit à la fin de leur formation, puis au T2, soit au tout début de leur carrière. Puis, afin de décrire l'évolution de ces perceptions, un regard sera porté sur la modulation entre le T1 et le T2.

L'ensemble des énoncés du T1 (tableau 5.2) et du T2 (tableau 5.3) est présenté selon les facteurs de risque et de protection, personnels et environnementaux. Afin de comparer le T1 qui comporte 194 énoncés et le T2 qui en comporte 91, les informations associées à la distribution des énoncés selon les facteurs sont présentées en pourcentage où l'ensemble des énoncés de chacun des deux temps représente 100 %. Au T1 comme au T2, l'analyse des données a permis de repérer un peu plus de 40 % d'énoncés associés au facteur de risque et près de 60 % associés aux facteurs de protection.

Tableau 5.2.

Distribution des énoncés (*n* = 194) selon les types de facteurs au T1

Types de facteurs	Risque		Protection	
PERSONNELS	Énoncés (%)	Nombre de participants	Énoncés (%)	Nombre de participants
Implication dans l'école	2,58	5	7,68	7
Création d'un réseau de contacts			5,15	6
Maitrise des compétences professionnelles	1,03	1	2,06	3
Motivation	1,03	2	1,55	3
Connaissance de la culture organisationnelle de l'école	1,03	2	1,03	2
Autres facteurs professionnels	0,52	1	1,55	3
Confiance en soi	1,55	1		
Autres facteurs personnels			1,55	3
Sentiment de sécurité ou de stabilité face à l'emploi			1,55	3
Sentiment d'être à sa place	1,03	2	0,52	1
Sentiment d'appartenance, d'intégration à l'équipe	1,03	2		
Expérience en enseignement	0,52	1	0,52	1
Flexibilité, ouverture			1,03	1
Préparation à la profession			1,03	1
Autres sentiments	0,52	1		
Cohérence entre les attentes et la réalité	0,52	1		
Facteurs propres à l'ÉPS	0,52	1		
Sentiment d'accomplissement			0,52	1
Intérêt pour la formation continue			0,52	1
Fonctionnement et organisation au gymnase			0,52	1
Sentiment de valeur, de reconnaissance			0,52	1
Sous-total des facteurs personnels = 39,18	11,88		27,30	

(*suite*)

Tableau 5.2.

Distribution des énoncés ($n = 194$) selon les types de facteurs au T1 (*suite*)

Types de facteurs	Risque		Protection	
ENVIRONNEMENTAUX	Énoncés (%)	Nombre de participants	Énoncés (%)	Nombre de participants
Soutien des collègues	7,73	6	10,77	8
Facteurs propres à l'ÉPS	4,12	4	4,64	7
Pratiques d'embauche et d'affectation	4,12	5	3,61	4
Climat et ambiance dans l'école	3,09	5	1,55	3
Accueil du milieu	1,03	2	1,55	3
Comportements des élèves et relations avec les élèves	2,06	2		
Valorisation du travail des enseignants et de la profession	1,55	3	0,52	1
Aide et soutien (source non précisée)	1,55	2	0,52	1
Flexibilité, ouverture	1,03	2	1,03	2
Soutien de l'administration (direction, secrétaire)	0,52	1	1,55	3
Niveau et réalisme des attentes	1,55	1		
Occasions de participer aux projets de l'école			1,55	3
Autres conditions	1,03	2	0,52	1
Disponibilités des ressources matérielles	1,03	1	0,52	1
Ampleur de la tâche de l'enseignant	0,52	1		
Culture organisationnelle de l'école			0,52	1
Accessibilité à des dispositifs de soutien à l'IP			0,52	1
Soutien de l'entourage autre qu'à l'école			0,52	1
Sous-total des facteurs environnementaux = 60,82	30,93		29,89	
Total au temps 1	42,81		57,19	

5.5.1. Les facteurs de risque et de protection tels qu'anticipés à la fin de la formation initiale

Au temps T1, les facteurs de risque (11,88 %) et de protection (27,30 %) de type personnel (39,18 %) sont moins importants que les facteurs de risque (30,92 %) et de protection (29,90 %) associés à l'environnement (60,82 %). Lorsque les participants discutent de leur IP et qu'ils évoquent des facteurs personnels, ceux-ci sont plus souvent des facteurs de protection (27,30 %) que des facteurs de risque (11,88 %). Plus particulièrement, ils indiquent que leur implication dans l'école est un gage de succès pour l'IP (2,58 %) et qu'à l'opposé, s'ils ne s'impliquent pas, ils risquent de vivre un processus d'IP plus difficile (7,68 %). De plus, six d'entre eux comptent sur leur réseau de contacts (5,15 %) pour faciliter leur IP. Lorsque les participants discutent de leur IP et qu'ils évoquent des facteurs environnementaux, ceux-ci sont autant des facteurs de protection (29,89 %) que des facteurs de risque (30,93 %). Il semble que certains facteurs tels qu'un bon soutien des collègues (10,77 %) ainsi que des pratiques d'embauche et d'affectation favorables (3,61 %) soient, à leurs yeux, des facteurs de protection. De plus, ils relèvent des éléments propres à l'ÉPS (4,64 %), notamment les liens qu'ils ont avec des collègues enseignants en ÉPS et l'enseignement de la matière pour laquelle ils sont formés. Puis, à l'inverse, ils indiquent qu'un manque de soutien de la part des collègues (7,73 %) et des pratiques d'embauche et d'affectation qui leur sont défavorables (4,12 %) risquent de compromettre leur IP. En outre, parmi les facteurs propres à l'ÉPS (4,12 %) qui sont associés aux facteurs de risque environnementaux, ils ont nommé ceux-ci : la vision négative que les autres ont de l'ÉPS, le nombre élevé de groupes d'élèves rencontrés dans une même journée, la gestion des grands espaces et le fait d'être le seul enseignant en ÉPS dans l'école.

5.5.2. Les facteurs de risque et de protection tels que perçus par les enseignants en ÉPS en début de carrière

Au temps T2, ces nouveaux enseignants ont indiqué que leur IP était positive sauf un participant (numéro 12) qui n'a pas donné son appréciation. Les résultats (tableau 5.3) permettent de constater que la somme des pourcentages associés aux facteurs de risque personnels (11,00 %) et de protection personnels (27,47 %), soit 38,47 %, est moins importante que celle des facteurs de risque (30,75 %) et de protection (30,56 %)

Tableau 5.3.

Distribution des énoncés ($n = 91$) selon les types de facteurs au T2

Types de facteurs	Risque		Protection	
PERSONNELS	Énoncés (%)	Nombre de participants	Énoncés (%)	Nombre de participants
Implication dans l'école	3,30	3	4,40	3
Création d'un réseau de contacts				
Maîtrise des compétences professionnelles	2,20	2	5,47	3
Motivation			2,20	2
Connaissance de la culture organisationnelle de l'école	1,10	1	3,30	3
Autres facteurs professionnels				
Confiance en soi				
Autres facteurs personnels			1,10	1
Sentiment de sécurité ou de stabilité face à l'emploi	1,10	1		
Sentiment d'être à sa place			1,10	1
Sentiment d'appartenance, d'intégration à l'équipe			1,10	1
Expérience en enseignement	2,20	2	1,10	1
Flexibilité, ouverture			1,10	1
Préparation à la profession				
Autres sentiments				
Cohérence entre les attentes et la réalité				
Facteurs propres à l'ÉPS				
Sentiment d'accomplissement			4,40	3
Intérêt pour la formation continue				
Fonctionnement et organisation au gymnase				
Sentiment de valeur, de reconnaissance				
Santé psychologique *	1,10	1	1,10	1
Habiletés de vie *			1,10	1
Sous-total des facteurs personnels = 38,47	11,00		27,47	

(*suite*)

Tableau 5.3. (*suite*)

ENVIRONNEMENTAUX	Énoncés (%)	Nombre de participants	Énoncés (%)	Nombre de participants
Soutien des collègues	2,20	2	8,79	8
Facteurs propres à l'ÉPS	1,10	1		
Pratiques d'embauche et d'affectation	8,75	6	1,10	1
Climat et ambiance dans l'école	3,30	2	4,40	3
Accueil du milieu	2,20	1	2,20	2
Comportements des élèves et relations avec les élèves	3,30	3	1,10	1
Valorisation du travail des enseignants et de la profession				
Aide et soutien (source non précisée)	1,10	1	2,20	2
Flexibilité, ouverture	1,10	1		
Soutien de l'administration (direction, secrétaire)	1,10	1	5,49	5
Niveau et réalisme des attentes	1,10	1		
Occasions de participer aux projets de l'école				
Autres conditions	1,10	1	1,10	1
Disponibilités des ressources matérielles			1,10	1
Ampleur de la tâche de l'enseignant	2,20	2		
Culture organisationnelle de l'école	1,10	1		
Accessibilité à des dispositifs de soutien à l'IP	1,10	1	2,20	2
Soutien de l'entourage autre qu'à l'école			1,10	1
Sous-total des facteurs environnementaux = 61,53	30,75		30,78	
Total au temps 2	41,75		58,25	

* Éléments nommés pour la première fois lors du T2.

associés à l'environnement (61,53 %). Lorsque les participants discutent de leur IP et qu'ils évoquent des facteurs personnels, ceux-ci sont plus souvent des facteurs de protection (27,47 %) que des facteurs de risque (11,00 %). Plus particulièrement, ils indiquent que leur maîtrise des compétences professionnelles (5,47 %) et leur implication dans l'école (4,40 %) sont un gage de succès pour l'IP et qu'à l'opposé, s'ils ne s'impliquent pas, ils risquent une IP plus difficile (3,30 %). De plus, trois d'entre eux comptent sur leur connaissance de la culture de l'école (3,30 %) pour faciliter leur IP. Lorsque les participants discutent de leur IP et qu'ils évoquent des facteurs environnementaux, ceux-ci sont autant des facteurs de protection (30,75 %) que des facteurs de risque (30,78 %). Il semble que certains facteurs tels qu'un bon soutien des collègues (8,79 %) et de l'administration (5,49 %) soient, selon eux, des facteurs de protection. Puis, à l'inverse, des pratiques d'embauche et d'affectation qui leur sont défavorables (8,75 %), un pauvre climat ou une mauvaise ambiance à l'école (3,30 %) et des relations difficiles avec les élèves (3,30 %) risquent de compromettre leur IP.

5.5.3. Le passage au statut d'enseignant

La comparaison de la distribution des énoncés selon les facteurs de risque et de protection au T1 et au T2 (tableau 5.4) montre que les proportions sont relativement semblables. Cette comparaison permet de faire ressortir des indices à surveiller dans un contexte d'insertion professionnelle. Comme le nombre total d'énoncés n'est pas suffisant pour procéder à d'autres types d'analyse statistique, il faut interpréter avec prudence ces comparaisons.

Autant en début de carrière qu'à la fin de leur formation initiale, les participants décrivent leur perception générale de l'IP plutôt en termes de facteurs environnementaux qu'en termes de facteurs personnels et cette différence est encore plus grande lorsqu'il est question des facteurs de risque.

Une comparaison plus précise des facteurs de risque personnels permet de constater qu'au T2 les participants n'ont plus discuté de la confiance en soi (T1 = 1,55 %, T2 = 0 %) ni du sentiment d'être à sa place (T1 = 1,03 %, T2 = 0 %), alors que leurs propos concernant la maîtrise de leurs compétences professionnelles (T1 = 1,03 %, T2 = 2,20 %) et l'expérience en enseignement (T1 = 0,52 %, T2 = 2,20 %) sont légèrement plus fréquents.

Tableau 5.4.
Comparaison de la distribution des énoncés (*n* = 285) selon les types de facteurs au T1 et au T2

Facteurs		T1 Énoncés (%)	T2 Énoncés (%)
Risque	Personnels	11,88	11,00
	Environnementaux	30,93	30,75
Protection	Personnels	27,30	27,47
	Environnementaux	29,89	30,78
	Total	100,00	100,00

Quelques petites différences s'observent aussi pour les facteurs de protection personnels. En effet, l'importance d'avoir un réseau de contacts n'a pas été évoquée au T2 (T1 = 5,15 %, T2 = 0 %) et les participants ont un peu moins discuté de l'importance de leur implication dans l'école lors du T2 (T1 = 7,68 %, T2 = 4,40 %). De plus, les propos en lien avec le sentiment d'accomplissement qui avaient été peu évoqués lors du T1 sont maintenant plus discutés en début de carrière (T1 = 0,52 %, T2 = 4,40 %) et la maîtrise des compétences (T1 = 2,06 %, T2 = 5,47 %) prend également un peu plus d'importance dans leur discours à ce moment-là.

En ce qui concerne les facteurs de risque environnementaux, les participants semblent associer un peu plus les pratiques d'embauche et d'affectation défavorables (T1 = 4,12 %, T2 = 8,75 %), l'ampleur de la tâche d'enseignement (T1 = 0,52 %, T2 = 2,20 %) et les comportements des élèves (T1 = 2,06 %, T2 = 3,30 %) aux facteurs de risque depuis qu'ils ont débuté leur carrière. Puis, leurs propos associés aux facteurs de risque laissent croire qu'ils accordent légèrement moins d'importance au manque de soutien de la part des collègues (T1 = 7,73 %, T2 = 2,20 %), aux facteurs propres à l'ÉPS (T1 = 4,12 %, T2 = 1,10 %) et au peu de reconnaissance du travail des enseignants (T1 = 1,55 %, T2 = 0 %). De plus, les participants en début de carrière semblent accorder un peu plus d'importance au soutien de l'administration (T1 = 1,55 %, T2 = 5,49 %) ainsi qu'au climat et à l'ambiance à l'école (T1 = 1,55 %, T2 = 4,40 %) pour réussir leur IP. Cependant, les facteurs propres à l'ÉPS ne figurent plus parmi les facteurs de protection en

début de carrière (T1 = 4,64 %, T2 = 0 %) et les propos associés aux pratiques d'embauche et d'affectation (T1 = 3,61 %, T2 = 1,10 %) sont légèrement moins présents parmi les facteurs de protection. Enfin, bien que les propos associés au soutien des collègues aient quelque peu diminué au T2 (T1 = 10,77 %, T2 = 8,79 %), cet aspect demeure le facteur de protection le plus important en début de carrière.

5.6. DISCUSSION

La comparaison des profils des énoncés selon les types de facteurs au T1 et au T2 permet de constater que les tendances sont relativement similaires. Il semble que le passage au statut d'enseignant ne modifie pas vraiment l'importance accordée aux types de facteurs associés à l'IP. En effet, les répartitions des énoncés entre les facteurs de risque et de protection, personnels et environnementaux demeurent très semblables du T1 au T2. Cette situation peut s'expliquer soit parce que le moment de la collecte de données du T2 n'est pas assez éloigné du T1, soit parce que les sortants avaient une perception assez juste de ce qui les attendait dans le milieu scolaire. Seule une troisième collecte de données permettrait d'expliquer cette stabilité de perception.

Ces profils plutôt semblables permettent aussi de constater que les facteurs de risque personnels ont recueilli le plus petit nombre d'énoncés. Ces résultats laissent présager que les participants à notre étude sont assez confiants et qu'ils attribuent peu les difficultés de l'IP à leurs propres caractéristiques. À cet égard, ils ressemblent aux participants de l'étude de Schaefer (2010) qui décrit les nouveaux enseignants en ÉPS comme des gens confiants qui se sentent compétents. Aussi, il convient de souligner que, dans l'ensemble, les facteurs de risque sont beaucoup plus fréquemment associés à l'environnement qu'à eux-mêmes. Cela pourrait signifier qu'ils se sentent dépendants du milieu qui les accueille pour réussir leur IP. Cependant, le nombre d'énoncés associés aux facteurs de protection personnels vient contrebalancer les facteurs de risque environnementaux, ce qui permet d'estimer que les participants à cette étude croient en leurs propres capacités pour réussir leur IP. À l'instar des participants de l'étude de Shoval et ses collaborateurs (2010), ils indiquent qu'ils souhaitent s'impliquer et ils ressemblent également aux participants décrits par Blankenship et Coleman (2009), qui sont proactifs en plus de s'engager dans les projets de l'école. En effet, les

participants à l'étude ont mainte fois répété qu'ils sont très polyvalents dans leurs implications dans les écoles : suppléance dans différentes matières, organisation et animation sportives, parascolaire etc. Ils soulignent qu'ils connaissent plusieurs personnes susceptibles de les aider à obtenir des contrats et à les soutenir dans le début de leur profession.

Cependant, un examen plus attentif de chacun des types de facteurs révèle une certaine évolution de la perception des nouveaux enseignants en ÉPS, qu'il importe de souligner. Bien que cette évolution soit faible, elle constitue peut-être un phénomène nouveau sur lequel il importe de poursuivre nos recherches en contexte d'IP.

À propos des facteurs de risque personnels, il est intéressant de constater qu'à leur début de carrière les nouveaux enseignants semblent préoccupés par l'importance de la maîtrise de leurs compétences professionnelles et de l'expérience qu'ils acquièrent. Leur perception des facteurs de protection personnels présente aussi une modulation dans l'importance accordée au rôle joué par leur réseau de contacts qui décroît avec le changement de statut. Peut-être qu'à la fin de leur formation, les participants étaient dans l'incertitude face aux premiers contrats, d'où l'importance des premiers contacts. Le rôle du réseau de contacts perd peut-être de l'importance maintenant que le début de l'année scolaire est bien entamé et qu'ils ont obtenu certaines des places convoitées. Ces résultats vont de pair avec les modulations des propos associés aux pratiques d'embauche et d'affectation puisque ces aspects sont moins abordés au T2 lorsqu'associées aux facteurs de protection, mais légèrement plus discutés au T2 lorsqu'associées aux facteurs de risque. Ainsi, il est possible de comprendre que les enseignants se rendent plus compte de l'impact des pratiques d'embauche et d'affectation défavorables sur leur IP. Comme le relève Hand (2007), les conditions de précarité des enseignants contribuent à rendre l'IP plus complexe. Seront-ils assez patients et persévérants pour cheminer dans leur carrière en enseignement jusqu'à ce qu'ils obtiennent un poste permanent d'enseignant en ÉPS ? Voilà la grande question à laquelle il est possible de répondre seulement par une recherche longitudinale.

D'ailleurs, il semble que leur IP soit très dépendante du milieu scolaire qu'ils intègrent alors que le soutien des collègues, de l'administration et de toute l'équipe école est, à leurs yeux, déterminant pour l'IP. Paradoxalement, ce soutien est tributaire de leur tâche d'enseignement qui est très souvent éclatée en plusieurs matières et même répartie dans deux ou trois écoles, surtout au primaire. Cette forme

d'itinérance de l'enseignant en ÉPS, où il se présente à l'école pour enseigner et doit quitter aussitôt pour se rendre à une autre école, est très peu favorable pour répondre à ses attentes envers le milieu scolaire. Ces conditions sont peut-être propres à l'enseignement de l'ÉPS et à la nature de cette discipline. L'enseignement au primaire demande aussi une grande flexibilité, car en plus de devoir coordonner leurs pratiques d'enseignement et de gestion des élèves en fonction des habitudes établies par le titulaire de chaque groupe d'élèves qu'ils accueillent au gymnase, les enseignants en ÉPS doivent s'adapter à la culture de chacune des écoles dans laquelle ils enseignent.

Enfin, comme le suggèrent Elder et ses collaborateurs (2003) et Hand (2007), les participants de cette étude avaient peut-être sous-estimé l'ampleur de la tâche enseignante et le rôle joué par les élèves dans leur processus d'IP. Alors qu'à la fin de leur formation ils avaient peu discuté de cette problématique, ils l'évoquent maintenant qu'ils sont enseignants. Une attention particulière doit également être portée sur l'importance qu'ils accordent à leur implication dans le milieu scolaire : que ce soit à la fin de leur formation ou en début de carrière, ils relient leur implication à une IP réussie et soulignent les inconvénients de ne pas s'impliquer. Ainsi, autant au T1 qu'au T2, ce facteur prédomine parmi les facteurs de protection et, à l'inverse, le peu d'implication prédomine parmi les facteurs de risque.

5.7. LIMITES DE L'ÉTUDE

Cette étude comporte des limites qu'il importe de souligner. D'abord, le nombre de participants (n = 13), qui permet la transférabilité des résultats, mais qui se limite aux 13 scénarios étudiés. Toutefois, ces données sont issues d'une étude longitudinale dont les résultats pourront être complétés avec les autres données recueillies. Enfin, il est possible que la courte période de quelques mois entre le T1 et le T2 ait influencée les propos des participants lors du T2 et que ces propos présentent encore des éléments d'anticipation identifiés au T1. Dans cet esprit, les étapes ultérieures de collectes de données envisagées permettront de mieux documenter leur parcours d'IP afin de faire apparaître plus clairement l'évolution de leurs perceptions quant aux facteurs de risque et de protection associés à leur IP.

CONCLUSION

L'objectif principal de cette étude était de décrire le parcours de nouveaux enseignants en ÉPS en identifiant les facteurs de risque et de protection caractérisant l'expérience d'IP telle que perçue par ces derniers lors de leur passage au statut d'enseignant. Afin de répondre à l'objectif de la recherche, 13 nouveaux enseignants en ÉPS ont été interrogés à la fin de leur formation initiale et en tout début de carrière.

Deux grandes tendances se dessinent à la fin de cette étude. D'une part, les nouveaux enseignants en ÉPS comptent essentiellement sur le réseau de contacts qu'ils développent en s'impliquant dans les écoles où ils souhaitent s'intégrer. Ils s'engagent dans les projets existants ou démarrent eux-mêmes de nouveaux projets, peu importe, du moment que cela leur permet de se faire remarquer des directions d'école et de leurs futurs collègues. Bien entendu, grâce à leur formation initiale, les nouveaux enseignants en ÉPS possèdent plusieurs atouts pour développer des projets durant ou après les heures de classe, qu'ils soient directement liés à l'ÉPS, ou plus largement à la pratique de l'activité physique, aux loisirs ou à l'éducation à la santé.

D'autre part, les conditions environnementales qu'ils vivent semblent peu en accord avec ce qu'ils attendent du milieu scolaire. Alors qu'ils comptent particulièrement sur le soutien de l'équipe-école pour réussir leur IP, ils sont souvent embauchés dans plusieurs écoles, ce qui leur laisse peu de temps pour créer ces contacts humains significatifs.

Malgré ces conditions difficiles de début de carrière, les participants à cette étude sont tout aussi optimistes à la fin de leur formation initiale qu'en début de carrière et qualifient positivement leur IP. Cette perception peut être due à l'équilibre des facteurs de risque et de protection, personnels et environnementaux, qui ne semble pas avoir été affecté par leur passage au statut d'enseignant. Un suivi plus prolongé est nécessaire avant de se prononcer sur les retombées possibles pour la formation initiale des enseignants en ÉPS. Mais, dès lors, il appert qu'un atout à souligner est la polyvalence qui, dans ces cas-ci, leur a permis de s'impliquer et de se faire connaître dans le milieu scolaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Anaut, M. (2003). *La résilience : surmonter les traumatismes*. Paris : Nathan Université.

Ballet, K. et Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload : Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, *25*(8), 1150-1157.

Beltman, S., Mansfield, C. et Price, A. (2011). Thriving not just surviving : A review of research on resilience. *Educational Research Review*, (6), 185-207.

Blankenship, T.B. et Coleman, M. (2009). An examination of « waxh-out » and workplace conditions of beginning physical education teachers. *Physical Educator*, *25*(2), 97-111.

Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant – COFPE (2002). *Offrir la profession en héritage : avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2004). *Un souffle nouveau pour la profession enseignante : avis au ministre de l'*Éducation. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

Curtner-Smith, M.D. (1998). Influence of biography, teacher education, and entry into the workforce on the perspectives and practices of first-year elementary school physical education teachers. *European Journal of Physical Education*, *3*(1), 75-98.

Curtner-Smith, M.D. (2001). The occupational socialization of a first-year physical education teacher with a teaching orientation. *Sport Education and Society*, *6*(1), 81-105.

Elder, E., Nable, N., Schechter, C.T. et Marzin, K. (2003). Anatomy of success and failure : The story of three novice teachers. *Educational Research*, (1), 29-48.

Fantilli, R. et McDougall, D.E. (2009). A study of novice teachers : Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, *25*(6), 825-841.

Hand, K.E. (2007). *An Examination of the Induction Experiences of Beginning Physical Education Teachers Regarding Their Self-perceptions of Teaching Efficacy and the Role of Effectiveness of Their Mentor*. Thèse de doctorat non publiée. DeKalb : Northern Illinois University.

Hill, G. et Brodin, K.L. (2004). Physical education teachers' perceptions of the adequacy of university coursework in preparation for teaching. *Physical Educator*, *61*(2), 75-87.

Jeffrey, D. et Sun, F. (2008). Persévérance et santé chez les enseignants en insertion professionnelle. Dans L. Portelance *et al*. (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 163-183). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Le Maistre, C. et Paré, A. (2010). Whatever it takes : How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, (26), 559-564.

Leroux, M. (2010). *Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique*. Thèse de doctorat non publiée. Montréal : Université de Montréal.

Leroux, M. et Théorêt, M. (2011). Using the critical incident technique to frame teacher reflection : A promising approach to foster resilience. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association – AERA. Nouvelle-Orléans.

LEROUX, M., THÉORÊT, M. et GARON, R. (2008). Liens heuristiques entre la réflexion sur la pratique et la résilience des enseignants en zones défavorisées. *Travail et formation en éducation*, *2*. <http://tfe.revues.org/index783.html>, consulté le 4 février 2014.

MANSFIELD, C.F., BELTMAN, S., PRICE A. et MCCONNEY, A. (2012). "Don't sweat the small stuff" : Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, *28*(3), 357-367.

MARTINEAU, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, *12*(2), 48-54.

MCCUBBIN, L. (2001). Challenges to the definitions of resilience. Communication présentée au congrès annuel de l'American Psychological Association – APA. San Francisco.

MILES, M.B. et HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks (CA) : Sage Publications.

MOHR, D. et TOWNSEND, S. (2001). In the beginning : New physical education teachers' quest for success. *Teaching Elementary Physical Education*, (4), 9-13.

PATTON, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks (CA) : Sage Publications.

PORTELANCE, L. *et al.* (dir.) (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

RICHARDSON, G.E. (2002). The metatheory od resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, *58*(3), 307-321.

RICHARDSON, G.E., NEIGER, B.L., JENSEN, S. et KUMPFER, K.L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, *21*(6), 33-39.

ROUX-PEREZ, T. (2003). Processus identitaires dans la carrière des enseignants : deux études de cas en éducation physique et sportive (EPS). *STAPS*, *72*(2), 35-47.

RUTTER, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. Dans J. Rolf *et al.* (dir.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (p. 181-214). New York : Cambridge University Press.

SCHAEFER, L.M. (2010). *A Narrative Inquiry into the Experiences of Two Beginning P. E. Teachers' Shifting Stories to Live*. Thèse de maîtrise non publiée. Edmonton : University of Alberta.

SHOVAL, E., ERLICH, I. et FEJGIN, N. (2010). Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *14*(1), 85-101.

SIRNA, K., TINNING, R. et ROSSI, T. (2010). Social processes of health and physical education teachers' identity formation : Reproducing and changing culture. *British Journal of Sociology of Education*, *31*(1), 71-84.

SPALLANZANI, C., DESBIENS, J.-F. et BEAUDOIN, S. (2012). Des perceptions d'éducateurs physiques quant à leur processus d'insertion socioprofessionnelle. Dans G. Carlier *et al.* (dir.), *Identité professionnelle en éducation physique* (p. 233-252). Louvain : Presses universitaires de Louvain.

STAKE, R.E. (2005). Qualitative case studies. Dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3e éd.) (p. 443-466). Thousand Oaks (CA) : Sage Publications.

STROOT, S.A. et KO, B. (2006). Teacher socialization and induction. Dans D. Kirk, M. O'Sullivan et D. Macdonald (dir.), *Handbook of Research in Physical Education* (p. 425-448). Berkeley : Sage Publications.

Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, (automne), 57-75.

Théorêt, M., Garon, R., Hrimech, M. et Carpentier, A. (2006). Exploration de la résilience éducationnelle chez des enseignants. *International Review of Education*, *52*(6), 575-598.

Yardley, L. (2008). Demonstrating validity in qualitative research. Dans J.A. Smith (dir.), *Qualitative Psychology : A Practical Guide to Research Methods* (p. 235-251). Londres : Sage Publications.

SURMONTER LES DÉFIS INHÉRENTS À L'INSERTION PROFESSIONNELLE
Vers une exploration du processus de résilience d'enseignants débutants du préscolaire et du primaire

Mylène Leroux
Université du Québec en Outaouais

RÉSUMÉ

Les défis liés à l'insertion professionnelle des enseignants et les conséquences en découlant sont de plus en plus documentés. Cette problématique accentue la pertinence de trouver des moyens pour favoriser la persévérance de la relève enseignante. Parallèlement, l'étude de la résilience des enseignants suscite l'intérêt d'un nombre grandissant de chercheurs, permettant de se centrer sur l'adaptation positive dans un contexte d'adversité. Ce chapitre présente les résultats préliminaires d'une recherche visant à étudier le développement de la résilience d'enseignants du préscolaire/primaire en insertion professionnelle. L'étude est longitudinale et s'appuie sur une méthode mixte (données et stratégies d'analyses quantitative et qualitative). L'échantillon est composé de deux cohortes d'enseignants débutants (N cohorte 1 = 5 ; N cohorte 2 = 10) que nous avons suivies depuis 2010. Les résultats permettent d'explorer

le processus de résilience des participants et de déterminer les moyens qu'ils ont utilisés pour vivre une insertion harmonieuse dans la profession.

Ce chapitre vise à présenter les résultats préliminaires d'une recherche[1] *ayant pour principal objectif d'étudier le développement de la résilience d'enseignants du préscolaire/primaire en insertion professionnelle (IP) à partir de leur réflexion sur la pratique. Plus précisément, nous voulons explorer ici le processus de résilience des enseignants participants au moment de leur entrée dans la profession et faire état des stratégies qu'ils utilisent pour vivre une insertion réussie. Cette thématique s'inscrit dans la lignée de l'intention de cet ouvrage collectif sur la persévérance professionnelle des enseignants débutants en ce sens que nous tentons non seulement de décrire les obstacles qu'ils rencontrent dans leur insertion (facteurs de risque), mais aussi les ressources dont ils disposent (facteurs de protection) et les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour relever les défis auxquels ils doivent faire face.*

1. Cette étude a été subventionnée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQ-SC).

6.1. PROBLÉMATIQUE

Les défis liés à l'IP des enseignants et les conséquences en découlant sont de plus en plus documentés (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008). La précarité d'emploi et les pratiques d'embauche défavorables, la lourdeur de la charge de travail, le manque de soutien des collègues et de l'administration, et l'absence de dispositifs d'insertion ne représentent que quelques-uns des obstacles auxquels les novices se heurtent (Leroux, 2014). En dépit de cette situation et du fait qu'ils se retrouvent dans une intense période d'adaptation et d'apprentissage (Feiman-Nemser, Schwille, Carver et Yusko, 1999), les enseignants débutants doivent souvent assumer les mêmes responsabilités que les enseignants d'expérience (LeMaistre et Paré, 2010) et ils se retrouvent fréquemment avec les tâches les plus lourdes et les plus complexes (Conseil supérieur de l'éducation – CSE, 2004). Cela entraîne de nombreuses conséquences pour eux telles qu'un stress élevé (Cossette, 1999), une certaine détresse psychologique (Mukamurera, Bourque et Ntebuste, 2010), de l'épuisement professionnel (Fives, Hamman et Olivarez, 2007), voire l'abandon de la profession. Selon les études et les pays, on estime qu'environ 20 à 50 % des débutants quittent l'enseignement au cours de leurs premières années de pratique (Martel, 2009 ; Parker et Martin, 2009 ; Tamir, 2010).

Cette problématique accentue la pertinence de trouver des moyens pour favoriser la persévérance de la relève dans l'enseignement. Parallèlement, l'étude de la résilience des enseignants suscite l'intérêt d'un nombre grandissant de chercheurs internationaux (Le Cornu, 2009), plus souvent anglo-saxons, car elle permet de se centrer sur l'adaptation positive en contexte d'adversité. Par adaptation positive chez les enseignants, nous pourrions notamment penser à un développement de compétences professionnelles et un certain bien-être psychologique, dans un contexte qui peut susciter un stress chronique ou une détresse psychologique, comme nous venons de le voir. Cette perspective de résilience nous apparaît donc prometteuse pour contrer les effets potentiellement négatifs d'une insertion difficile.

6.2. CADRE CONCEPTUEL

6.2.1. Insertion professionnelle

Bien que cela ne fasse pas consensus, certains auteurs définissent l'IP comme un processus dynamique d'intégration à la profession qui couvre généralement les cinq premières années de pratique (Jeffrey et Sun, 2008 ; Martineau, 2006). Il s'agit d'un concept polysémique et multidimensionnel (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho (2013) en distinguent d'ailleurs cinq dimensions essentielles : 1) l'intégration sur le marché du travail (p. ex. conditions d'emploi) ; 2) l'affectation spécifique (p. ex. conditions de la tâche) ; 3) la socialisation organisationnelle (intégration sociale, acquisition des caractéristiques de la profession, de la culture institutionnelle, etc.) ; 4) la professionnalité (p. ex. savoirs et compétences professionnels) ; 5) la dimension personnelle et psychologique (aspects affectifs et émotionnels de l'expérience vécue).

De son côté, Vallerand (2008) a dégagé quatre grandes thématiques de sa recension des écrits sur l'IP pour décrire l'expérience de vie professionnelle vécue par les débutants. Celles-ci recoupent les dimensions de Mukamurera *et al.* (2013) à certains égards : 1) la construction et la consolidation des savoirs et des compétences (p. ex. savoirs liés à la gestion de classe et à la pédagogie, transfert de la formation initiale vers la pratique) ; 2) le développement du rapport aux autres (rapport aux collègues, à la direction, aux parents et aux élèves) ; 3) le développement de l'identité professionnelle (connaissance de soi comme enseignant, conception du rôle d'enseignant, estime de soi, etc.) ; et 4) l'acquisition de la culture institutionnelle (connaissance de la clientèle de l'école, normes et règles du milieu, pratiques pédagogiques des collègues, etc.).

Inspirée de la classification des stratégies d'apprentissage des élèves proposée par Lasnier (2000), Vallerand (2008) dégage également cinq catégories de stratégies que les enseignants débutants peuvent utiliser pour vivre une insertion harmonieuse dans la profession, des catégories que nous avons nous-même légèrement adaptées pour le contexte de notre étude. D'abord, il y a les stratégies intersubjectives, qui sont reliées au rapport à l'autre (les collègues, l'administration, les élèves et leurs parents, la famille et les amis, etc.), que ce soit par la communication, l'ouverture, l'entraide, etc. Ensuite, les stratégies

cognitives renvoient « aux procédures intellectuelles et aux actions posées par les enseignants débutants en vue de résoudre les problèmes rencontrés dans le cadre de leur pratique » (Vallerand, 2008, p. 19), telles que la participation à des activités de formation continue, les lectures professionnelles, l'intérêt pour le développement professionnel. Troisièmement, les stratégies métacognitives comprennent notamment tout ce qui touche les habiletés réflexives (analyse de la pratique, autoévaluation, prise de conscience, ajustement de la pratique, etc.). Viennent ensuite les stratégies de gestion ou d'organisation, qui concernent les différentes dimensions de la pratique (temps, comportements, environnement de la classe). Enfin, en lien avec sa recension sur l'IP, Vallerand (2008) ajoute une cinquième catégorie comprenant notamment des stratégies psychologiques comme celles employées pour gérer son stress ou pour trouver un équilibre entre le travail et la vie personnelle.

Ces façons de concevoir l'IP permettent de mieux identifier les dimensions ou composantes touchées par le vécu des enseignants débutants et de dégager les stratégies qu'ils utilisent pour traverser cette période cruciale de la carrière enseignante.

6.2.2. Résilience des enseignants

Même si la définition de ce concept n'est pas non plus consensuelle, d'aucuns s'entendent pour reconnaître que la résilience s'articule en général autour de deux conditions essentielles (Théorêt, 2005) : 1) des conditions de risque ou d'adversité significative ; 2) une adaptation positive en dépit des obstacles rencontrés. Dans le cas des enseignants, il faut préciser que nous ne pensons pas à l'idée de traumatisme, mais plutôt à un type de résilience qui prend naissance dans un contexte de souffrances plus quotidiennes et jugées plus « ordinaires » ; c'est ce qu'Anaut (2003) appelle la résilience « structurelle », par opposition à la résilience « conjoncturelle » associée aux traumatismes. Un certain nombre de chercheurs sont d'ailleurs d'avis que les stresseurs et événements quotidiens prédisent mieux les changements dans la santé psychosomatique que les événements de vie majeurs (Admiraal, Korthagen et Wubbels, 2000 ; Lazarus et Folkman, 1984). Dans le même sens, Gunby (2002) considère qu'il serait peut-être plus important de promouvoir la résilience eu égard à des facteurs de risque mineurs, mais chroniques. Plusieurs considèrent enfin la résilience comme un processus développemental d'adaptation évolutif (McCubbin, 2001) qui

dépend de l'interaction entre des facteurs de risque et de protection, qu'ils soient personnels ou environnementaux. Dans ce sens, la résilience ne serait pas qu'une qualité que l'on possède ou non, et immuable dans le temps. Il semble en effet que « la résilience [...] est variable selon les circonstances, la nature des traumatismes, les contextes et les étapes de la vie ; elle peut s'exprimer de façons très variées selon les différentes cultures » (Manciaux, Vanistendael, Lecompte et Cyrulnik, 2001, p. 17), ou selon les problèmes ou stresseurs spécifiques auxquels l'individu est confronté (Luthar, Cicchetti et Becker, 2000). Bref, il n'y a pas de résistance absolue, totale ou permanente à l'adversité (Rutter, 2000), ce qui fait que la résilience peut évoluer dans le temps et selon les circonstances.

Le modèle de Richardson (2002), présenté à la figure 6.1, permet de visualiser le processus de résilience, de bien comprendre l'interaction entre les facteurs de risque et de protection, et il propose une variété d'issues possibles.

En nous basant sur notre étude doctorale (Leroux, 2010) ainsi que sur les écrits portant sur l'IP, nous avons dégagé divers facteurs de risque et de protection potentiels des enseignants débutants. Les facteurs de risque personnels pourraient être des difficultés personnelles (p. ex. attentes irréalistes envers soi ou faible sentiment d'autoefficacité) ou plutôt professionnelles (p. ex. savoirs et compétences lacunaires). D'un point de vue environnemental, les facteurs de risque pourraient être liés au travail (manque de soutien, lourde charge de travail, etc.) ou à la famille et aux amis (manque de soutien et d'encouragement, conflits, etc.). En ce qui concerne les facteurs de protection personnels, ils peuvent encore une fois être envisagés dans une perspective personnelle (bon sens de l'humour, sociabilité, etc.) ou professionnelle (p. ex. intérêt pour le développement professionnel). Sur le plan environnemental, il y a également les facteurs de protection relatifs au travail (accueil chaleureux dans l'école, soutien, etc.) ou à l'entourage de l'enseignant (p. ex. structures familiales stables). L'équilibre entre ces facteurs de risque et de protection permet à l'enseignant de demeurer dans une situation d'homéostasie, de confort relatif. Si ses facteurs de risque sont plus importants que ses facteurs de protection, il se retrouve dans un état de désorganisation : il est confronté à un obstacle. Suivant les stratégies et processus de protection qu'il mobilisera pour le surmonter, l'enseignant peut aboutir à quatre issues différentes, qu'il pourrait par ailleurs vivre de manière successive : 1) une réintégration dysfonctionnelle dans son travail (p. ex. symptômes

de détresse psychologique ou volonté de quitter la profession) ; 2) une réintégration avec inadaptation (perte de motivation, insatisfaction, conflits persistants, etc.) ; 3) un retour à l'homéostasie qui correspondrait, par exemple, à un maintien des compétences ; et 4) une réintégration résiliente qui serait caractérisée par une adaptation positive (compétences professionnelles améliorées, degré élevé de satisfaction au travail et de vitalité, sentiment que les besoins intrinsèques sont comblés, etc.).

Figure 6.1.

Modèle de processus de résilience

Source : Leroux (2010), adaptée de Richardson (2002).

Dans ce chapitre, ce modèle permet d'apporter un éclairage sur les facteurs de risque et de protection vécus par les enseignants débutants, de même que sur les stratégies de réintégration qu'ils disent mettre en œuvre pour surmonter les défis auxquels ils sont confrontés. Nous reviendrons sur cette question dans la discussion.

6.3. MÉTHODE

6.3.1. Échantillon

L'étude dont il est ici question est longitudinale (3 ans) et s'appuie sur une méthode mixte. L'échantillon est composé de deux cohortes d'enseignants débutants (N cohorte 1 = 5 ; N cohorte 2 = 10), dont 14 femmes et un homme. Les enseignants de la cohorte 1 ont été diplômés en 2011 et ceux de la cohorte 2, en 2012. Ils sont âgés de 23 à 37 ans et la majorité d'entre eux en sont à leur première année d'expérience, à l'exception d'une participante qui a enseigné pendant 10 ans en Europe. Trois d'entre eux ont obtenu un poste permanent et les autres ont toujours un statut précaire. Bien qu'ils aient tous été formés pour enseigner au préscolaire/primaire, trois d'entre eux œuvrent au préscolaire, neuf enseignent au primaire, deux travaillent en adaptation scolaire et une enseigne dans une école secondaire privée.

Globalement, nous avons suivi les participants depuis leur dernier stage de formation jusqu'à leur entrée dans la profession (première ou deux premières années d'insertion selon les cohortes). Bien que nous ayons recueilli des données au moment de leur dernier stage, nous nous centrons ici sur le moment de leur insertion. Pour ce chapitre, les résultats des deux cohortes ont été fusionnés et nous ne considérons pas ici l'aspect évolutif dans la perspective longitudinale de l'étude. Nous tentons plutôt de dresser un portrait général des débuts de l'insertion professionnelle sur le plan des facteurs de risque et de protection, de même que sur celui des stratégies employées par les débutants.

6.3.2. Instruments de collecte des données et stratégies d'analyse

Précisons d'abord que, comme nous l'avons relevé dans notre thèse doctorale (Leroux, 2010), la résilience ne peut pas être évaluée directement ; elle doit être induite à partir de l'évaluation d'indicateurs de risque (objectif et subjectif) et d'adaptation positive. Pour évaluer la résilience des participants au moment de leur insertion (risque objectif), nous leur avons demandé de remplir deux questionnaires à chaque début d'année des années d'insertion que nous avons suivies. Le premier, sur les sources de stress (Dussault, Deaudelin, Royer et

Loiselle, 1999)[2], permettait d'évaluer en partie l'adversité (indice subjectif). Le second est une adaptation d'un questionnaire sur l'expérience de travail et la santé psychologique des enseignants développé par Houlfort et Sauvé (2010)[3]. Certaines échelles de ce questionnaire visaient à évaluer le risque ou l'adversité subjective et d'autres, l'adaptation positive des enseignants. Nous nous attardons d'abord ici à trois indicateurs de risque : 1) les symptômes d'épuisement professionnel[4] ; 2) les symptômes de détresse psychologique[5] ; 3) les facteurs de stress occupationnel[6]. Puis nous avons ciblé trois indicateurs d'adaptation positive : 1) la vitalité subjective[7] ; 2) la satisfaction des besoins intrinsèques[8] ; 3) la satisfaction au travail[9]. Les données de ces questionnaires ont toutes été analysées à l'aide du logiciel Excel. En outre, précisons qu'à la fin du deuxième questionnaire, les enseignants devaient répondre à quelques questions ouvertes, qui variaient selon les années d'insertion. Pour la première année d'insertion (cohortes 1 et 2), les questions étaient les suivantes : 1) *Actuellement, comment caractériseriez-vous les premières années de pratique en enseignement ?* ; 2) *Quels sont, à votre avis, les 5 principaux obstacles qui peuvent nuire à l'insertion dans la profession enseignante ?* ; 3) *Avez-vous accès à des dispositifs ou moyens pour favoriser votre insertion professionnelle dans votre milieu ?* Ces questions ouvertes du questionnaire ont été codées à partir d'une grille de codage des facteurs de risque (adversité) et de protection (adaptation positive) adaptée de Leroux (2010). Pour la deuxième année d'insertion (cohorte 1 seulement), les questions étaient sensiblement les mêmes, quoique nous ayons ajouté une question sur les moyens utilisés par les débutants pour favoriser leur propre insertion (*Au cours de la dernière année, quels sont les moyens ou actions que vous avez vous-mêmes mis en œuvre pour faciliter votre insertion ?*). Nous revenons à l'analyse de cette question ci-après.

Pour connaître les stratégies utilisées par les enseignants débutants pour favoriser leur IP, nous nous sommes servie de deux outils. Pour les participants de la cohorte 1, qui en étaient à leur deuxième année d'IP, nous avons analysé les réponses fournies à la question

2. Adaptation francophone du *Teacher Stress Inventory* de Boyle, Borg, Falzon et Baglioni (1995).
3. Pour obtenir tous les détails sur ce questionnaire, il est possible de consulter Leroux (2013).
4. Version française du *Maslach Burnout Inventory* (MBI) (Maslach et Jackson, 1986), adapté par Dion et Tessier (1994).
5. Version française abrégée du *Psychiatric Symptom Index* (Ilfeld, 1976).
6. Houlfort et Sauvé (2010).
7. Version française du *Subjective Vitality Scale* (Ryan et Frederick, 1997).
8. Version française du *Intrinsic Need Satisfaction* (Baard, Deci et Ryan, 2004 ; Deci *et al.*, 2001)
9. Version française du *Satisfaction With Life Scale* (Diener, Emmons, Larsen et Griffin, 1985).

ouverte posée lors de la seconde passation du deuxième questionnaire et portant sur les moyens employés pour favoriser l'IP. Pour la cohorte 2, qui en était à sa première année d'IP, un entretien semidirigé individuel[10] a permis d'approfondir l'analyse de l'expérience d'IP des enseignants qui en faisaient partie. Pour ce chapitre, nous nous centrons sur la première partie de l'entretien qui visait à décrire le contexte d'insertion[11] et nous nous attardons aux moyens utilisés par les participants eux-mêmes pour favoriser leur insertion. Dans les deux cas, nous avons analysé les moyens relevés avec des grilles de codage élaborées à partir des catégories de stratégies (Vallerand, 2008), en utilisant les logiciels Excel et QDA Miner. Des accords interjuges (supérieurs à 80 %) ont été réalisés afin d'assurer la validité de ce codage.



6.4. RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

Afin d'explorer le processus de résilience des enseignants débutants, nous cherchons d'abord à décrire l'adversité qu'ils ont rapporté vivre dans les questionnaires, puis nous faisons état de leur façon de s'adapter à cette situation. Enfin, nous revenons sur les moyens auxquels ils ont recouru pour faciliter leur IP.

6.4.1. Adversité

Les résultats du questionnaire sur les sources de stress révèlent d'abord que les participants des deux cohortes rapportent globalement un stress modéré et que les principales sources de stress sont : le fait d'avoir une classe difficile (2,8/4), le manque de motivation des élèves (2,5/4), le maintien de la discipline en classe (2,5/4), le manque de temps pour intervenir sur une base individuelle (2,5/4), la responsabilité à l'égard des élèves (2,3/4), la taille des classes (2,3/4), les comportements insolents ou impolis (2,1/4) et la pression des parents (2/4). Parallèlement, les résultats à l'échelle des facteurs de stress

10. L'entretien n'a été réalisé qu'avec les participants de la cohorte 2 qui a été suivie de plus près au cours de l'IP. Les participants de la cohorte 1 ont seulement rempli les questionnaires lors de leurs deux premières années d'IP.

11. Dans cette section, nous nous attardions notamment aux conditions d'emploi, aux particularités de la tâche, à la description de l'insertion par le participant (facilitants, obstacles), au soutien reçu pour favoriser l'IP, aux stratégies utilisées pour faciliter l'IP, à la participation à des activités de formation, aux événements survenus dans la vie personnelle, etc.

occupationnel du deuxième questionnaire montrent que c'est, par ordre d'importance, la charge de travail (3,4/5), la gestion de classe (3/5), les relations/le soutien relatifs à l'administration (2,3/5), les relations avec les parents (2,2/5) et les relations avec les collègues (2/5) qui suscitent le plus de stress. Pour ce qui est des symptômes d'épuisement professionnel et de détresse psychologique, nous pouvons remarquer que nos participants considèrent en majorité les ressentir rarement, voire jamais (tableau 6.1). Parmi ces divers symptômes, les symptômes d'anxiété semblent être les plus fréquemment mentionnés.

Tableau 6.1.

Prévalence des symptômes d'épuisement professionnel et de détresse psychologique des deux cohortes

Symptômes d'épuisement professionnel	Jamais (1) et Quelques fois par an (2) (Proportion de l'échantillon)	Une fois par mois (3 et Quelques fois par mois (4) (Proportion de l'échantillon)	Quelques fois par semaine (5) et Chaque jour (6) (Proportion de l'échantillon)
	67%	33%	0%

Symptômes de détresse psychologique	Jamais (1) (Proportion de l'échantillon))	Parfois (2) (Proportion de l'échantillon)	Assez souvent (3) (Proportion de l'échantillon)	Très souvent (4) (Proportion de l'échantillon)
Anxiété	40%	60%	0%	0%
Symptômes cognitifs	60%	40%	0%	0%
Irritabilité	87%	13%	0%	0%
Dépression	93%	7%	0%	0%

Ensuite, l'analyse des facteurs de risque indiqués par les participants au moment de leur insertion (tableau 6.2) permet de constater que ce sont principalement les obstacles environnementaux qui ressortent du lot, que ce soit en termes de fréquence ou du nombre de participants ayant mentionné ces facteurs. La lourde charge de travail, les pratiques d'embauche défavorables et le manque de soutien de la

part des collègues, tous relevés plus tôt, ont été évoqués par au moins le tiers des enseignants. Par ailleurs, nous pouvons ici dégager certains facteurs de risque personnels qui viennent compléter le portrait.

Tableau 6.2.

Distribution des principaux facteurs de risque relevés par les participants des deux cohortes au moment de leur insertion professionnelle*

Principaux facteurs de risque	Fréquence (proportion/nombre total d'unités)**	Nombre de participants
FACTEURS DE RISQUE PERSONNELS		
Peu d'implication, faible sociabilité, isolement	4 (5,5%)	3
Sentiment d'incompétence, peu de confiance en soi, faible sentiment d'autoefficacité	4 (5,5%)	2
Attentes trop élevées ou irréalistes	2 (2,7%)	2
Stress, épuisement, détresse psychologique	2 (2,7%)	2
Faible sentiment d'appartenance, sentiment d'isolement	2 (2,7%)	2
FACTEURS DE RISQUE ENVIRONNEMENTAUX		
Charge de travail, manque de temps, tâche inadaptée ou difficile	13 (17,8%)	8
Pratiques d'embauche défavorables, précarité	8 (11,0%)	7
Manque de soutien ou de collaboration avec les collègues	6 (8,2%)	5
Manque de soutien de l'administration	4 (5,5%)	4
Climat individualiste de l'école, pauvres relations sociales ou conflits entre les membres	3 (4,1%)	3
Manque de ressources	3 (4,1%)	3
	TOTAL = 73	TOTAL = 15

* Par souci de concision, nous détaillons dans ce tableau les facteurs relevés par au moins deux des participants de l'échantillon (N = 15). Signalons que le total des facteurs inclut tous les facteurs identifiés par au moins un participant, afin que la proportion attribuée à chaque facteur soit considérée au regard de l'ensemble des facteurs mentionnés par les participants.

** Nous présentons ici la proportion de la fréquence d'un facteur de risque donné par rapport au total des facteurs de risque recensés. Cela nous donne une meilleure idée de la place relative qu'occupe un facteur aux yeux des participants. Le nombre de participants qui abordent ce facteur est aussi un indicateur de son importance.

Ainsi, l'analyse des questionnaires permet de dire que les enseignants débutants participant à cette étude vivent effectivement des difficultés, sans toutefois les juger extrêmes. Ils rapportent un stress modéré et semblent vivre peu de symptômes d'épuisement professionnel ou de détresse psychologique. Or, le fait de ne pas ressentir ces symptômes ne veut pas nécessairement dire qu'ils ont une bonne santé psychologique, d'où l'intérêt de nous pencher à présent sur les indicateurs d'adaptation positive.

6.4.2. Adaptation positive

Au point de vue de l'adaptation positive, force est de constater que les participants semblent relativement bien s'adapter à leur situation. Une majorité (9/15) rapporte sentir une certaine vitalité et une bonne énergie assez souvent. Un tiers d'entre eux déclarent éprouver ces sensations souvent ou même chaque jour. En outre, ils considèrent dans l'ensemble que leurs besoins intrinsèques (appartenance, compétence, autonomie) sont comblés. Ils se considèrent aussi modérément satisfaits (40 %) ou satisfaits/très satisfaits (60 %) de leur travail. Enfin, nos participants jugent que leur santé mentale est bonne (13 %), très bonne (33 %), voire excellente (53 %), par comparaison avec les personnes de leur âge. Dans l'ensemble, ces résultats autorisent à penser que nos participants s'adaptent somme toute assez bien à leur situation[12].

En ce qui a trait aux facteurs de protection (tableau 6.3), ce sont ici aussi les facteurs environnementaux qui prédominent, que ce soit en termes de fréquence ou de nombre de participants. Le soutien des collègues et celui de l'administration ressortent pour plus du tiers des répondants. Les enseignants valorisent également l'accès à des dispositifs d'insertion professionnelle et à des occasions de développement professionnel, la disponibilité des ressources et le climat d'école favorable. Du côté des facteurs de protection, c'est surtout l'importance de l'implication dans l'école et de la sociabilité qui ressort.

12. Pour plus de détails sur ces résultats, il est possible de consulter Leroux (2013).

Tableau 6.3.

Distribution des principaux facteurs de protection relevés par les participants des deux cohortes au moment de leur insertion professionnelle*

Principaux facteurs de protection	Fréquence (proportion/nombre total d'unités)	Nombre de participants
FACTEUR DE PROTECTION PERSONNEL		
Implication dans l'école, sociabilité, altruisme	2 (28,6%)	2
FACTEURS DE PROTECTION ENVIRONNEMENTAUX		
Soutien des collègues, collaboration	11 (33,3%)	11
Soutien de l'administration	6 (18,2%)	6
Accès à des dispositifs de soutien à l'IP	4 (12,1%)	4
Occasions de développement professionnel, accès à la formation continue	3 (9,1%)	3
Disponibilités des ressources matérielles	3 (9,1%)	3
Climat d'école sain, relations sociales et bonne entente entre les membres	2 (6,1%)	2
	TOTAL = 40	TOTAL = 15

* Par souci de concision, nous détaillons dans ce tableau les facteurs identifiés par au moins deux des participants de l'échantillon (N = 15). Il est par ailleurs à noter que le total des facteurs inclut tous les facteurs identifiés par au moins un participant, de sorte que la proportion attribuée à chaque facteur soit considérée au regard de l'ensemble des facteurs mentionnés par les participants.

Enfin, il est possible de remarquer que nous avons recensé un nombre plus élevé de facteurs de risque (73) que de facteurs de protection (40), quoique cela ait pu être influencé par le type de questions ouvertes que nous avons posées. Cette prépondérance de facteurs de risque par rapport aux facteurs de protection pourrait nous laisser croire que les participants étaient bien en état de désorganisation si nous nous reportons au modèle de processus de résilience adapté de Richardson (2002; voir la figure 6.1). Or, en dépit de cette apparente désorganisation, les participants semblent globalement s'adapter assez bien (vitalité, satisfaction, santé mentale, etc.), même s'ils évoquent davantage des ressources environnementales lorsqu'il est question de facteurs de protection. L'analyse des moyens qu'ils utilisent pour faciliter leur propre insertion permet à présent d'examiner ce qu'ils font eux-mêmes pour s'adapter à l'adversité en entrant possiblement dans un processus de réintégration (voir la figure 6.1).

6.4.3. Moyens employés pour faciliter l'IP

Le tableau 6.4 illustre les principaux moyens identifiés par les enseignants débutants pour faciliter leur insertion dans la profession. On remarque que le moyen le plus souvent mentionné et par un grand nombre de personnes (9/15) est la lecture de divers écrits professionnels ou la recherche de ressources, par exemple sur Internet. La discussion et la collaboration avec les collègues et la direction occupent également une place centrale dans les stratégies, que ce soit en termes de fréquence ou du nombre de personnes ayant évoqué ces stratégies. L'importance de s'impliquer dans le milieu et de faire preuve d'esprit d'initiative ou d'autonomie ressort aussi pour plusieurs participants.

En somme, nous pouvons dire que les stratégies utilisées par les participants sont surtout intersubjectives, car les stratégies de ce type sont plus nombreuses que les autres et qu'elles ont globalement été souvent mentionnées, et ce, par plusieurs personnes. Il faut par ailleurs noter la présence relativement importante de certaines stratégies cognitives et psychologiques.

6.5. DISCUSSION

Ces résultats permettent déjà d'explorer le processus de résilience des participants et d'identifier des moyens qu'ils ont utilisés pour vivre une insertion harmonieuse dans la profession. En termes d'adversité, les obstacles relevés correspondent à ce qui ressort des écrits sur la résilience des enseignants débutants. Pour les facteurs de risque personnels, la faible confiance en soi et le faible sentiment d'autoefficacité sont tous deux mis en évidence par Beltman, Mansfield et Price (2011). Huisman, Singer et Catapano (2010) évoquent, quant à eux, les attentes irréalistes. Le stress et l'épuisement professionnel sont des facteurs de risque aussi relevés par Sharplin, O'Neill et Chapman (2010). Puis, Castro, Kelly et Shih (2010) discutent du sentiment d'isolement qui pourrait découler de l'hésitation à demander de l'aide (Tait, 2008). Au point de vue environnemental, les principales sources de stress relevées par les participants convergent aussi avec les écrits. La charge de travail, le manque de temps ou la tâche difficile sont identifiés par plusieurs (Beltman *et al.*, 2011; Hong, 2012). Beltman *et al.* (2011) ont aussi parlé des piètres pratiques d'embauche et de la précarité inhérentes à l'IP. Le manque de soutien et de collaboration ou les relations

difficiles avec les collègues, la direction ou les parents ressortent également dans plusieurs écrits (Castro *et al.*, 2010 ; Huisman *et al.*, 2010). De plus, Hong (2012) et Peters et Pearce (2012) parlent des défis liés à la gestion de classe et à la prise en compte des besoins particuliers des élèves. Enfin, le manque de ressources a aussi été relevé comme facteur de risque par Mansfield, Beltman, Price et McConney (2012).

Tableau 6.4.

Distribution des principaux moyens relevés par les participants des deux cohortes pour faciliter leur insertion professionnelle*

Principaux moyens pour faciliter l'IP	Fréquence (proportion/nombre total d'unités)	Nombre de participants
STRATÉGIES INTERSUBJECTIVES		
Conseil ou discussion avec collègues	18 (10,8 %)	11
Implication dans le milieu (participation aux activités, rencontres, prendre sa place, etc.)	15 (9,0 %)	10
Collaboration ou relation avec les collègues ou l'équipe-école (planification, partage d'idées ou d'activités, etc.)	12 (7,2 %)	10
Conseil ou discussion avec direction	6 (3,6 %)	6
Conseil ou discussion avec d'autres débutants	12 (7,2 %)	4
Soutien de diverses ressources (psychologues, orthopédagogues, TES, etc.)	5 (3,2 %)	4
Autre (p. ex. personnes non précisées)	4 (2,4 %)	4
Conseil ou discussion avec famille ou amis	3 (1,8 %)	3
Mentorat ou tutorat avec un enseignant d'expérience	3 (1,8 %)	3
STRATÉGIES COGNITIVES		
Lectures professionnelles, recherche de ressources (p. ex. Internet)	38 (22,8 %)	9
Intérêt pour le développement professionnel, envie d'apprendre	6 (3,6 %)	3
Participation à des ateliers de formation	7 (4,2 %)	2

(*suite*)

Tableau 6.4. (*suite*)

STRATÉGIE MÉTACOGNITIVE		
Disponibilités des ressources matérielles	3 (1,8 %)	2
STRATÉGIES PSYCHOLOGIQUES		
Initiative et autonomie	9 (5,4 %)	6
Défis ou attentes réalistes (accepter de ne pas être parfait, de faire des erreurs, etc.)	5 (3,0 %)	4
Pratique de loisirs ou de sports	4 (2,4 %)	3
Lâcher prise	4 (2,4 %)	2
Autre (ouverture, attitude positive, etc.)	3 (1,8 %)	3
Prise de temps pour soi, coupure entre travail et vie personnelle	2 (1,2 %)	2
	TOTAL = 167**	TOTAL = 15

* Nous avons retenu ici les moyens identifiés par au moins deux des participants de l'échantillon (N = 15).
** Ce total inclut les moyens indiqués par un seul participant.

En ce qui a trait à l'adaptation positive, la plupart des facteurs de protection identifiés sont aussi mis en évidence par plusieurs chercheurs. Sur le plan environnemental, le soutien des collègues est très bien représenté dans les écrits (Beltman *et al.*, 2011). Le soutien de l'administration est également très présent, surtout pour Peters et Pearce (2012), qui valorisent particulièrement le rôle de la direction pour la résilience des débutants. Puis l'importance d'avoir accès à diverses occasions de développement professionnel est notamment soulignée par Huisman *et al.* (2010). Tait (2008) valorise aussi la question de la disponibilité des ressources. Du point de vue personnel, les moyens employés par nos participants pour faciliter leur insertion permettent d'établir des liens avec les facteurs de protection relevés par d'autres chercheurs. D'aucuns soutiennent d'abord que les enseignants résilients cherchent de l'aide lorsqu'ils se heurtent à des difficultés (Castro *et al.*, 2010). L'engagement dans l'apprentissage professionnel continu est aussi souvent rapporté comme facteur de protection important dans les écrits sur la résilience des enseignants (Patterson, Collins et Abbott, 2004). Beltman *et al.* (2011) ont, pour leur part, souligné l'importance du lâcher prise et de l'acceptation de l'erreur. L'idée de se fixer des limites par rapport au travail et de prendre soin de soi (par la pratique de sports, les loisirs, les activités sociales, etc.) a été mise en évidence par Sharplin *et al.* (2010). Pour terminer, l'importance de la réflexion sur la pratique ressort également dans d'autres études (Beltman *et al.*, 2011 ;

Leroux, 2010). En ce qui a trait aux stratégies employées par les participants pour surmonter l'adversité et faciliter leur IP, nous avons pu constater, comme Vallerand (2008), que ce sont les stratégies intersubjectives qui sont prédominantes pour nos participants. Par ailleurs, nous avons pu remarquer la présence non négligeable de certaines stratégies cognitives et psychologiques dans les propos de nos enseignants débutants, ce qui constitue un apport intéressant.

Malgré la présence et la prépondérance des facteurs de risque par rapport aux facteurs de protection, les participants semblent s'adapter relativement bien si l'on compare leurs résultats aux questionnaires à ceux des participants de l'étude d'Houlfort et Sauvé (2010)[13]. Bien sûr, l'échantillon de cette étude n'est pas comparable au nôtre, mais une telle comparaison permet tout même de situer nos participants par rapport à un ensemble d'enseignants œuvrant à divers ordres d'enseignement et parvenus à différentes étapes de leur carrière. Ainsi, à titre indicatif, par comparaison avec l'étude d'Houlfort et Sauvé (2010), nos participants rapportent plus de stress lié à la gestion de classe et aux relations avec les parents, et moins de stress relatif à la charge de travail et aux relations avec les collègues ou l'administration. Cela peut sans doute s'expliquer par le fait que la gestion de classe et les difficultés relatives à la collaboration avec les parents sont des défis documentés dans la littérature sur l'insertion professionnelle. En ce qui concerne les symptômes d'épuisement professionnel et de détresse psychologique, nos participants considèrent en majorité les vivre rarement, voire jamais, alors que certains enseignants de l'étude d'Houlfort et Sauvé (2010) semblent enclins à ressentir plus souvent ces symptômes. Pour ce qui est des indices de vitalité, de réponse aux besoins intrinsèques, de satisfaction au travail et de santé mentale, les résultats de nos participants sont généralement supérieurs à ceux obtenus par Houlfort et Sauvé (2010), ce qui apparaît globalement très positif et montre que nos participants s'adaptent somme toute assez bien à leur situation. En outre, les moyens qu'ils emploient pour surmonter l'adversité inhérente à leur IP pourraient peut-être être considérés comme des stratégies de réintégration dans leur processus de résilience (voir la figure 6.1). Tout cela nous incite à penser que plusieurs de nos participants pourraient se situer dans une issue de réintégration homéostatique ou même résiliente (voir la figure 6.1). Des analyses plus approfondies nous permettront sans doute de vérifier si cette interprétation est valable.

13. Plus de 2400 enseignants du primaire et du secondaire, provenant de diverses régions du Québec et à différentes étapes de leur carrière.

Dans un autre ordre d'idées, sans en avoir fait une analyse approfondie, nous pouvons constater que les éléments qui caractérisent l'adversité à laquelle sont confrontés les débutants touchent à toutes les dimensions de l'insertion de Mukamurera *et al.* (2013) et les composantes de l'expérience d'insertion de Vallerand (2008). Par ailleurs, les dimensions de l'affectation spécifique (p. ex. charge de travail) et de la socialisation (p. ex. soutien et relations dans l'école), puis la composante du développement du rapport aux autres semblent prépondérantes. Du côté de l'adaptation positive, les dimensions et les composantes de l'IP sont aussi toutes évoquées, mais ce sont surtout les dimensions relatives à la professionnalité et à la socialisation, puis les composantes de la construction/consolidation des savoirs (stratégies cognitives) et du développement du rapport aux autres (stratégies intersubjectives) qui retiennent l'attention. Ces constats permettent de mieux comprendre l'importance de minimiser les risques associés aux conditions de travail des enseignants débutants et de favoriser le développement d'initiatives axées sur l'acquisition et la consolidation de leurs savoirs et compétences, ainsi que sur le développement de leur rapport aux autres pour favoriser une insertion plus harmonieuse et la persévérance dans la profession.

CONCLUSION

Même si nous n'avons présenté ici que des analyses préliminaires qui doivent encore être approfondies, ces résultats permettent d'ores et déjà de mettre en lumière le potentiel de résilience des enseignants débutants de notre étude, en dépit des obstacles qu'ils rencontrent dans leur insertion. Bien sûr, des analyses plus poussées permettront sans doute d'aller plus loin dans l'exploration du processus de résilience (voir la figure 6.1) et nous serons éventuellement en mesure de mieux exploiter l'aspect longitudinal de cette étude pour comprendre comment la résilience évolue au fil du temps. Sans pouvoir être généralisés, étant donné la taille de l'échantillon restreinte, les résultats présentés ici pourraient néanmoins être transférables étant donné leur convergence avec les écrits existants sur la résilience des débutants. En effet, les aspects mis en évidence nous permettent de comprendre un peu mieux le processus de résilience chez de nouveaux enseignants québécois et peuvent fournir des pistes pour favoriser la réussite de leur insertion dans la profession, que celles-ci soient mises à profit au cours des premières années de pratique ou même dès la formation initiale, dans une perspective préventive.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADMIRAAL, W.F., KORTHAGEN, F.A.J. et WUBBELS, T. (2000). Effects of student teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, *70*, 33-52.

ANAUT, M. (2003). *La résilience : surmonter les traumatismes*. Paris : Nathan Université.

BAARD, P.P., DECI, E.L. et RYAN, R.M. (2004). Intrinsic need satisfaction : A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, *34*, 2045-2068.

BELTMAN, S., MANSFIELD, C. et PRICE, A. (2011). Thriving not just surviving : A review of research on resilience. *Educational Research Review*, *6*, 185-207.

BOYLE, G.J., BORG, M.G., FALZON, J.M. et BAGLIONI, A.J. JR. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, *65*, 49-67.

CASTRO, A.J., KELLY, J. et SHIH, S. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, *26*(3), 622-629.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION – CSE (2004). *Un souffle nouveau pour la profession enseignante : avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

COSSETTE, F. (1999). *Les sources de stress, le stress ressenti et le soutien social chez les enseignants en début de carrière*. Montréal/Trois-Rivières : Université du Québec à Montréal/Université du Québec à Trois-Rivières.

DECI, E.L., RYAN, R.M., GAGNÉ, M., LEONE, D.R., USUNOV, J. et KORNAZHEVA, B.P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*, 930-942.

DIENER, E., EMMONS, R.A., LARSEN, R.J. et GRIFFIN, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*(1), 71-75.

DION, G. et TESSIER, R. (1994). Validation de la traduction de l'lnventaire d'épuisement professionnel de Maslach et Jackson. *Revue canadienne des sciences du comportement*, *26*(2), 210-227.

DUSSAULT, M., DEAUDELIN, C., ROYER, N. et LOISELLE, J. (1999). Professional isolation and stress in teachers. *Psychological Reports*, *84*, 943-946.

FEIMAN-NEMSER, S., SCHWILLE, S., CARVER, C. et YUSKO, B. (1999). *A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction*. Washington (DC) : National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.

FIVES, H., HAMMAN, D. et OLIVAREZ, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching ? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teacher and Teaching Education*, *23*, 916-936.

GUNBY, M.M.A. (2002). *Overcoming Adversity : The Protective Role of Locus of Control, Attributional Style, and Self-Efficacy, in the Promotion of Resilience*. Windsor : University of Windsor. <http://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi ?article=3970&context=etd>, consulté le 6 février 2014.

HONG, J.Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay ? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, *18*(4), 417-440.

HOULFORT, N. et SAUVÉ, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Montréal : École nationale d'administration publique – ÉNAP/Fédération autonome de l'enseignement – FAE.

HUISMAN, S., SINGER, N.R. et CATAPANO, S. (2010). Resiliency to success: Supporting novice urban teachers. *Teacher Development*, *14*(4), 483-499.

ILFELD, F.W. (1976). Further validation of a psychiatric symptom index in a normal population. *Psychological Reports*, *39*, 1215-1228.

JEFFREY, D. et F. SUN (2008). Persévérance et santé chez les enseignants en insertion professionnelle. Dans L. Portelance *et al.* (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 163-183). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.

LAZARUS, R. et FOLKMAN, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.

LE CORNU, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, *25*, 717-723.

LEMAISTRE, C. et PARÉ, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 559-564.

LEROUX, M. (2010). *Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique*. Thèse de doctorat non publiée. Montréal: Université de Montréal.

LEROUX, M. (2013). Exploring teacher resilience before and during induction. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association – AERA. San Francisco.

LEROUX, M. (2014). *Mémoire sur l'insertion professionnelle en enseignement au Québec*. Montréal: Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire – AQEP.

LUTHAR, S.S., CICCHETTI, D. et BECKER, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, *71*(3), 543-562.

MANCIAUX, M., VANISTENDAEL, S., LECOMPTE, J. et CYRULNIK, B. (2001). La résilience: état des lieux. Dans M. Manciaux (dir.), *La résilience: résister et se construire*. Genève: Éditions Médecine et hygiène, p. 13-20.

MANSFIELD, C.F., BELTMAN, S., PRICE, A. et MCCONNEY, A. (2012). "Don't sweat the small stuff": Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, *28*(3), 357-367.

MARTEL, R. (2009). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants: quelques données statistiques*. Québec: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS.

MARTINEAU, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et Profession*, *12*(2), 48-54.

MASLACH, C. et JACKSON, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory: Manual* (2e éd.). Palo Alto: Consulting Psychologists Press Inc.

MCCUBBIN, L. (2001). Challenges to the definition of resilience. Communication présentée au congrès annuel de l'American Psychological Association – APA. San Francisco.

MUKAMURERA, J., BOURQUE, J. et GINGRAS, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance *et al.* (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

MUKAMURERA, J., BOURQUE, J. et NTEBUSTE, J.G. (2010). La situation d'insertion professionnelle chez les enseignants du primaire au Québec. *Vivre le primaire*, *23*(2), 36-37.

MUKAMURERA, J., MARTINEAU, S., BOUTHIETTE, M. et NDORERAHO, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation, e-299* (juin), 13-35.

PARKER, P.D. et MARTIN, A.J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace : Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education*, *25*, 68-75.

PATTERSON, J.H., COLLINS, L. et ABBOTT, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, *31*(1), 3-11.

PETERS, J. et PEARCE, J. (2012). Relationships and early career teacher resilience : A role for school principals. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, *18*(2), 249-262.

PORTELANCE, L., MUKAMURERA, J., MARTINEAU, S. et GERVAIS, C. (dir.) (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

RICHARDSON, G.E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, *58*(3), 307-321.

RUTTER, M. (2000). Resilience reconsidered : Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. Dans J.P. Shonkoff et S.J. Meisels (dir.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (p. 651-682). New York : Cambridge University Press.

RYAN, M.R. et FREDERICK, C. (1997). On energy, personality, and health : Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, *65*(3), 529-565.

SHARPLIN, E., O'NEILL, M. et CHAPMAN, A. (2010). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments : Intervention. *Teaching and Teacher Education*, *30*, 1-11.

TAIT, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, (automne), 57-75.

TAMIR, E. (2010). The retention question in context-specific teacher education : Do beginning teachers and their program leaders see teachers' future career eye to eye. *Teacher and Teaching Education*, *26*, 665-678.

THÉORÊT, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(3), 633-658.

VALLERAND, A.-C. (2008). *Mobilisation de stratégies chez les enseignants en insertion professionnelle*. Mémoire de maîtrise non publiée. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

DIFFICULTÉS D'ENSEIGNANTS DÉBUTANTS DU PRIMAIRE SUR LE PLAN DE LEUR COMPÉTENCE SCRIPTURALE EN CONTEXTE D'INSERTION PROFESSIONNELLE

Geneviève Carpentier
Université du Québec en Outaouais

Mylène Leroux
Université du Québec en Outaouais

RÉSUMÉ

L'insertion professionnelle des enseignants est problématique dans plusieurs pays, et ce, pour de multiples raisons, dont la lourdeur des tâches professionnelles. Bien que plusieurs de ces tâches nécessitent l'écriture, certains étudiants en formation initiale ne semblent pas maîtriser suffisamment la compétence scripturale requise pour la réalisation des tâches inhérentes au domaine de l'éducation. En nous référant aux différentes dimensions de la compétence scripturale et à la conceptualisation de Vallerand (2008) de l'insertion professionnelle, nous avons tenté de décrire les difficultés posées par la compétence scripturale et leurs répercussions sur les tâches professionnelles et l'insertion professionnelle d'enseignants débutants à l'aide de stratégies de collecte et d'analyse de données mixtes. Nous avons reçu 44 questionnaires fermés et nous avons effectué des entrevues semi-dirigées avec 11 enseignantes débutantes

qui éprouvaient des difficultés au regard de la compétence scripturale. Selon nos analyses, les savoirs linguistiques de la compétence scripturale sont les plus problématiques pour les participantes. Aussi, leurs difficultés ont des répercussions sur certaines tâches professionnelles, notamment sur la planification et la correction. Finalement, les répercussions sur l'insertion professionnelle sont nombreuses et c'est particulièrement le rapport aux autres et le développement de l'identité professionnelle qui sont affectés par les difficultés dans ce domaine.

Le projet de recherche présenté dans ce chapitre est ancré dans la convergence de plusieurs études qui mentionnent que de nombreux enseignants débutants ont le sentiment d'être débordés par les tâches professionnelles qu'ils doivent accomplir (Beckers, 2007 ; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Ce sentiment de ne pas suffire à la tâche peut affecter négativement l'insertion professionnelle. Plusieurs tâches professionnelles des enseignants requièrent l'usage de l'écriture (écrire au tableau, corriger des situations d'écriture, rédiger des messages aux parents, etc.) et, conséquemment, l'on peut se demander si le fait d'avoir des difficultés en français écrit pourrait rendre ces tâches plus laborieuses. Dans le même ordre d'idées, des étudiants au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP) ne semblent pas maîtriser suffisamment la compétence scripturale requise pour effectuer leurs tâches professionnelles (Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2005). Ainsi, il est possible de penser que des lacunes dans la compétence scripturale puissent poser des difficultés dans la réalisation de certaines tâches professionnelles et, ainsi, avoir certaines répercussions sur l'insertion professionnelle. Aucune étude n'a tenté à ce jour d'établir un lien entre les difficultés vécues lors de l'insertion professionnelle et les difficultés en français écrit. Nous présentons, dans ce chapitre, les différents concepts sur lesquels s'appuie cette recherche, la méthodologie ainsi que certains résultats. De plus, nous exposons une brève discussion des résultats obtenus.

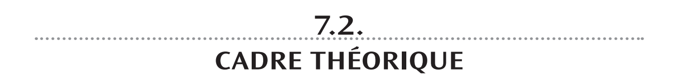
7.1. PROBLÉMATIQUE

L'insertion professionnelle en enseignement est considérée comme problématique au Québec par plusieurs chercheurs (Martineau et Mukamurera, 2012 ; Mukamurera, Martineau, Bouthiette, Ndoreraho, 2013). L'entrée dans la profession enseignante est donc un moment propice aux remises en question, aux découragements et au sentiment d'être débordé. Par exemple, la charge de travail élevée peut être une source importante de stress, d'insomnie et de dépression chez les enseignants débutants (Martineau et Vallerand, 2005). Dans une étude menée par Mukamurera *et al.* (2008), 88 % des enseignants nouvellement diplômés affirment se sentir débordés par les tâches professionnelles à accomplir et 24 % de ces mêmes enseignants mentionnent que la tâche lourde et difficile est le principal motif d'abandon ou de remise en question de leur carrière. En outre, la surcharge de travail peut engendrer un manque de confiance, nuire au sentiment d'efficacité professionnelle et contribuer à amplifier l'impatience et à diminuer le renforcement positif donné aux élèves (Presseau et Martineau, 2007).

En considérant les impacts potentiels d'une surcharge de travail, il convient de s'attarder aux tâches professionnelles des enseignants (Fédération des syndicats de l'enseignement – FSE, 2011). L'écriture est requise dans la majorité des tâches professionnelles : écrire au tableau, communiquer avec les parents, corriger des situations d'écriture, élaborer, planifier et préparer des situations d'apprentissage, etc. (ministère de l'Éducation du Québec – MEQ, 2001). Malgré l'omniprésence de l'écriture dans les tâches professionnelles, de la deuxième compétence professionnelle prescrite par le MÉQ (2001), de la réussite obligatoire du test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFÉE), de l'adoption d'une politique sur la langue écrite dans chaque université et l'existence des Centres d'aide en français écrit (CAFÉ) qui offrent des mesures gratuites d'aide personnalisée, Lefrançois *et al.* (2005) et Maurais (1999) soutiennent que plusieurs étudiants terminent leur BEPEP avec d'importantes lacunes sur le plan de la compétence scripturale.

En tenant compte des difficultés inhérentes à l'insertion professionnelle, de l'importance de la compétence scripturale dans les tâches professionnelles et des difficultés éprouvées par rapport à cette compétence par plusieurs enseignants débutants, nous posons la question suivante : quelles sont les répercussions des difficultés déclarées au

regard de la compétence scripturale d'enseignants débutants du primaire sur leur insertion dans la profession ? De cette question découle trois objectifs spécifiques : 1) identifier les difficultés déclarées par des enseignants débutants du primaire quant à la compétence scripturale ; 2) décrire les tâches professionnelles de ces enseignants qui sont affectés par leurs difficultés déclarées ; 3) décrire les répercussions de ces difficultés sur leur insertion professionnelle.



7.2. CADRE THÉORIQUE

7.2.1. Insertion professionnelle

Bien qu'il n'y ait pas de consensus à propos de la définition du concept d'insertion professionnelle, dans le cadre de ce projet de recherche, nous retenons l'idée d'un processus multidimensionnel d'une durée moyenne de cinq ans (Mukamurera *et al.*, 2013). Plusieurs façons de conceptualiser l'insertion professionnelle coexistent ; nous avons retenu une conceptualisation basée sur l'expérience de vie qui met en relief le vécu subjectif des enseignants débutants et qui est divisée en quatre composantes (Vallerand, 2008) présentées ci-après.

La construction et la consolidation des savoirs

Alors que certains apprentissages sont réalisés lors de la formation initiale, d'autres sont consolidés en situation réelle (Norman et Feiman-Nemser, 2005). Ainsi, « peu importe la qualité de la formation universitaire, il restera toujours des aspects que seule la pratique en milieu réel peut combler » (Bédard, 2000, p. 9), comme l'apprentissage de la gestion de classe et certaines habiletés pédagogiques comme celles qui sont nécessaires pour choisir les méthodes d'enseignement ou faire une planification annuelle (Simard, 2005). La maîtrise de ces habiletés peut être complexe pour les débutants et ainsi affecter leur sentiment d'efficacité, qui est relié à leurs perceptions concernant leurs compétences professionnelles (Martineau et Vallerand, 2005).

Développement du rapport aux autres

Les nouveaux enseignants doivent entrer en relation avec les élèves, leurs parents, leurs collègues et les directions d'école. Le rapport enseignant-élève est très important et une relation positive peut

être une source de valorisation et de motivation. La relation avec les parents des apprenants peut être difficile, car certains parents peuvent se montrer critiques à l'égard des recrues (Boucher, 2001), alors que certains nouveaux enseignants portent des jugements sur les parents (Vallerand, 2008). La relation avec les collègues, quant à elle, peut être fortement influencée par le type de rapport qu'entretiennent les enseignants entre eux. Ainsi, une école peut être un lieu propice aux échanges ou un milieu froid et solitaire. Finalement, la direction peut influencer positivement l'insertion des enseignants nouvellement qualifiés en les conseillant et en étant à leur écoute.

Développement de l'identité professionnelle

La troisième composante de l'insertion est liée au développement de l'identité professionnelle (Vallerand, 2008). L'identité professionnelle est un processus personnel et dynamique durant lequel les novices réfléchissent sur leur rôle et sur les valeurs qu'ils désirent véhiculer (Presseau et Martineau, 2007). « En effet, pour évoluer professionnellement et construire son identité, le novice doit avoir la possibilité de réfléchir sur lui-même et sur ses actes professionnels » (Vallerand, 2008, p. 52). Plusieurs facteurs favorisent une identité professionnelle positive : un accueil chaleureux, de bonnes relations avec les pairs, un sentiment d'efficacité professionnelle, tandis que certains facteurs l'influencent négativement : un manque de reconnaissance, un sentiment d'incompétence pédagogique, une surcharge de travail, etc. Alors que la construction d'une identité professionnelle positive peut favoriser l'intégration des débutants à leur milieu et leur estime de soi, des difficultés dans le développement de cette identité peuvent influencer négativement la persévérance professionnelle (Presseau et Martineau, 2007).

Acquisition de la culture institutionnelle

Enfin, la dernière composante relevée par Vallerand (2008) concerne l'appropriation de la culture institutionnelle. Il existe deux types de connaissances liés à la culture institutionnelle d'un établissement scolaire. Le premier type fait référence aux connaissances explicites et englobe les horaires de cours, le projet éducatif de l'école et les règles en vigueur. Ce type de connaissances est souvent accessible aux nouveaux enseignants. Le second type de connaissances est moins explicite et n'est habituellement pas présenté aux débutants (Vallerand, 2008). Ces connaissances incluent la philosophie de l'école, les habitudes des collègues, les méthodes pédagogiques préconisées

par les pairs, etc. Il peut être difficile pour les débutants de saisir la culture institutionnelle, surtout dans les situations où ils sont appelés à changer d'école fréquemment.

Les composantes de Vallerand (2008), décrites ici, serviront de cadre d'analyse tout comme les différentes dimensions de la compétence scripturale présentées brièvement dans la section suivante.

7.2.2. Compétence scripturale

Selon Schneuwly (1995), écrire, c'est agir, c'est une pratique en mouvement, changeante, préparée et réfléchie. «Agir langagièrement», c'est comprendre que l'acte d'écriture nécessite l'appropriation de l'ordre scriptural, idée reprise par Chartrand qui mentionne également que l'écriture,

> c'est entrer dans l'ordre scriptural, concept développé par Peytard (1970) et repris et élaboré par Dabène (1987). Ce concept fait référence à la capacité de produire du sens par l'écrit sans qu'il y ait transit par l'oral, par l'appropriation des outils sémiotiques et matériels de l'écrit; c'est développer le contrôle de son activité langagière en prenant son texte comme un objet qu'on crée, commente, structure, manipule et transforme (2000, p. 26).

Ainsi, tous les écrits ne s'inscrivent pas dans l'ordre scriptural. Par exemple, la retranscription et le listage sont des écrits qui ne requièrent ni les connaissances ni les appropriations spécifiques à l'ordre scriptural. Toutefois, l'écriture d'une planification ou la rédaction d'un message sont des types d'écrits qui engagent le sujet scripteur, car ils requièrent des connaissances non seulement linguistiques, mais aussi sémantiques, textuelles, syntaxiques, des connaissances du processus d'écriture et des représentations de ses capacités. Plusieurs tâches professionnelles du domaine de l'éducation nécessitent un engagement dans l'acte d'écriture, en somme, une maîtrise de la compétence scripturale.

Aux fins de cette étude, trois dimensions de la compétence scripturale sont conceptualisées et serviront de cadre d'analyse: la dimension épistémique, la dimension affective et la dimension axiologique. Ces dimensions, bien que complémentaires, se présentent aussi en tension, la première entraînant le sujet scripteur à vivre un rapport à l'écriture plus intellectualisé, les deux autres, à vivre un rapport à l'écriture davantage marqué par ses expériences personnelles,

sa conception de soi comme scripteur et son intérêt pour l'écriture. Cette étude permettra de comprendre comment ces dimensions s'articulent les unes aux autres. Nous exposons succinctement ces trois composantes dans les sections suivantes.

Dimension épistémique

La dimension épistémique de la compétence scripturale introduit différents savoirs propres à l'écriture et à la pensée critique du sujet scripteur sur ces savoirs. Cette dimension englobe les savoirs linguistiques (Dabène, 1987) comme l'orthographe, la grammaire, la syntaxe et la ponctuation. Elle comprend également le processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980) qui nécessite la connaissance des différentes étapes du processus rédactionnel (planification, mise en texte, révision). La dimension épistémique renvoie aussi aux savoirs liés aux genres textuels (Schneuwly, 1995). Ainsi, le sujet scripteur doit reconnaître et savoir utiliser les normes et les particularités des différents genres de texte (texte argumentatif, descriptif, explicatif). Finalement, la fonction épistémique (Chartrand et Blaser, 2008) évoque les savoirs liés à l'organisation des idées, au développement et à la progression de l'information et engendre une pensée critique et une construction de connaissance par et dans l'acte d'écriture.

Dimension affective

Cette dimension concerne l'affectivité, soit la sphère des sentiments du sujet pour l'écriture. Elle influence en partie la quantité d'énergie (temps, fréquence) déployée par le sujet dans l'acte d'écriture (Chartrand et Blaser, 2008). Deux aspects distincts composent cette dimension : la force d'investissement et le type d'investissement. « La force d'investissement désigne l'intensité de celui-ci, c'est-à-dire que l'écriture peut être fortement, moyennement ou faiblement investie et valorisée » (Barré-De Miniac, 2000, p. 118). La force d'investissement peut aussi être influencée par le deuxième aspect de cette dimension, soit le type d'investissement qu'exige le genre de texte devant être écrit. Par exemple, l'investissement pour l'enseignant peut être plus grand dans la rédaction d'une note de félicitations à l'agenda que lors de la rédaction d'un examen de lecture.

Dimension axiologique

Finalement, la dimension axiologique fait référence aux opinions (se rapportant aux dires) et aux attitudes (se rapportant aux comportements) du sujet scripteur par rapport à l'écriture (Chartrand et Blaser, 2008).

Ces opinions et ces attitudes expriment la valeur du sujet envers l'écrit et, lorsqu'elles sont positives, permettent au sujet scripteur de s'épanouir dans l'acte d'écriture. Enfin, la dimension axiologique est teintée du milieu socioculturel du sujet (le milieu où il a grandi, les écoles et les enseignants qu'il a fréquentés), car ses représentations sociales se sont construites et développées sous l'influence de ce milieu.

La conceptualisation des dimensions de la compétence scripturale retenues servira de cadre d'analyse pour cette étude. Les deux principaux concepts étant définis, nous présentons maintenant la méthodologie de la recherche.



7.3. MÉTHODOLOGIE

Cette recherche descriptive vise à présenter un portrait des caractéristiques des difficultés reliées à la compétence scripturale d'enseignants débutants et à décrire les répercussions de ces difficultés sur leurs tâches et leur insertion professionnelles. Lors de la première partie de cette étude, nous avons obtenu des données quantitatives à propos des difficultés déclarées dans la compétence scripturale grâce à l'utilisation d'un questionnaire fermé. Puis, lors de la deuxième partie de la collecte, nous avons réalisé des entrevues semi-dirigées afin de pouvoir décrire les répercussions des difficultés déclarées sur les tâches et l'insertion professionnelle des enseignants. Des méthodes mixtes ont donc été employées afin d'atteindre nos objectifs de recherche.

7.3.1. Échantillonnage

Le questionnaire en ligne a été envoyé au printemps 2013 à tous les enseignants débutants du primaire des commissions scolaires de Laval, des Affluents et de la Seigneurie-des-Mille-Îles et a été dûment rempli par 44 enseignantes. Nous avons ensuite réalisé des entrevues avec 11 d'entre elles qui disaient avoir des difficultés dans la compétence scripturale. Ces 11 enseignantes étaient des femmes âgées de 20 à 30 ans qui avaient entre une et quatre années d'expérience. Huit d'entre elles détenaient un contrat et enseignaient à différents cycles.

7.3.2. Analyse des données

D’abord, les données recueillies au moyen des questionnaires ont fait l’objet d’une codification selon le cadre théorique de la compétence scripturale. Le logiciel choisi pour mettre en ligne notre questionnaire, LimeSurvey, a permis de dégager des statistiques descriptives pour chaque question. Ensuite, les transcriptions des entrevues semi-dirigées ont été analysées selon la technique d’analyse de contenu (Van der Maren, 1996) avec le logiciel d’analyse qualitative QDA Miner.



7.4. QUELQUES RÉSULTATS

Nous présentons maintenant quelques résultats obtenus des analyses quantitatives et qualitatives.

7.4.1. Difficultés dans la compétence scripturale

Rappelons d’abord que notre premier objectif spécifique de recherche était de décrire les difficultés déclarées sur le plan de la maîtrise de la compétence scripturale des participantes. Il faut noter que le questionnaire a été rempli par des enseignantes en insertion professionnelle qui n’avaient pas nécessairement des difficultés dans la compétence scripturale. Concernant les savoirs linguistiques de la compétence scripturale, les premiers résultats révèlent des aspects intéressants puisque 52 % des participantes ont affirmé éprouver souvent ou très souvent des difficultés à suivre les règles orthographiques et grammaticales, 38 % ont mentionné qu’elles avaient souvent ou très souvent des difficultés avec la ponctuation et 30 % ont indiqué qu’elles avaient souvent ou très souvent des difficultés à trouver le ton qui convenait au lecteur éventuel. Rappelons que les participantes au questionnaire n’ont pas été choisies parce qu’elles éprouvaient des difficultés reliées à la maîtrise de la compétence scripturale.

Sur le plan de la dimension affective, à la question *Dans la cadre de votre travail, diriez-vous que nous aimez écrire?*, 35 % des répondantes ont mentionné qu’elles aimaient un peu ou pas du tout écrire, alors que 54 % d’entre elles disaient aimer assez écrire. Seulement 10 % des participantes ont coché qu’elles aimaient beaucoup écrire.

Finalement, pour la dimension axiologique, dans le questionnaire, les participantes devaient écrire, en quelques mots, ce que représentait l'écriture pour elles en termes de sentiment et de valeur. Concernant les sentiments, 10 participantes ont utilisé exclusivement des termes positifs pour décrire l'écriture (*valorisant*, *agréable*, *libérateur*) tandis que 15 répondantes n'ont employé que des termes négatifs (*contraignant*, *stressant*, *angoissant*, *souffrant*). Il y a donc 11 participantes qui ont utilisé à la fois des termes positifs et négatifs pour décrire leur sentiment à l'égard de l'écriture. En ce qui a trait aux valeurs, les participantes ont indiqué en grande majorité (90 %) que l'écriture était nécessaire, primordiale et très importante. On peut donc penser que les recrues reconnaissent l'importance de l'écriture dans leur profession, malgré les difficultés éprouvées.

7.4.2. Répercussions sur les tâches professionnelles

Nous abordons à présent le deuxième objectif spécifique de cette recherche, soit décrire les répercussions des difficultés liées à la compétence scripturale des enseignants sur leurs tâches professionnelles. Les participantes aux entrevues semi-dirigées se préoccupent beaucoup de leurs difficultés dans la compétence scripturale, car ces dernières ont des répercussions sur leurs tâches professionnelles. Elles sont nombreuses à avoir relevé des tâches telles que la correction, la planification, l'enseignement magistral et la rédaction des messages aux parents.

La correction est sans contredit la bête noire des participantes. Cinq enseignantes affirment remettre à plus tard cette tâche et se sentir par la suite débordées en fin d'étape. L'enseignante E3 précise que comme elle n'aime pas du tout écrire, elle repousse le plus possible la correction puisque cette tâche l'angoisse. Elle se retrouve habituellement à faire un marathon de correction la veille de la remise des notes. Voici ce qu'elle mentionne à ce sujet : « *J'attends à la dernière minute pour corriger les situations d'écriture parce que je hais vraiment ça.* » Les résultats montrent aussi que les enseignantes emploient diverses stratégies pour surmonter leurs difficultés lors de la correction. Certaines enseignantes utilisent différents sites Internet (dictionnaire et conjugueur en ligne), d'autres demandent de l'aide à des membres de leur famille tandis que plusieurs utilisent des logiciels correcteurs comme le correcteur intégré dans Word ou Antidote. Par exemple, tenant compte de leurs difficultés

sur le plan de la compétence scripturale, neuf enseignantes copient des extraits de texte ou des textes en entier afin de les soumettre à un logiciel de correction. Trois participantes qui recourent à cette stratégie et qui enseignent au troisième cycle mentionnent qu'elles mettent entre 30 et 40 heures pour copier les textes et corriger les situations d'écriture de tous leurs élèves. Il n'est donc pas étonnant que ces mêmes enseignantes se disent débordées par les tâches professionnelles. L'enseignante E7 nous a parlé du temps qu'elle investit dans la correction lors de notre entretien: «*D'habitude, j'étale* [la correction] *sur deux fins de semaine. Ça me prend donc quatre jours à temps plein. Je travaille entre 6 et 8 heures par jour pendant quatre jours, ça fait à peu près… Ah mon Dieu! Trente heures! Je peux bien être fatiguée et tannée!*»

En ce qui a trait à la planification, plusieurs participantes mentionnent qu'elles doivent prévoir tout ce qu'elles vont écrire au tableau durant leur enseignement magistral afin de s'assurer de ne commettre aucune erreur devant les élèves. Ainsi, elles doivent planifier tous les exemples et les contre-exemples et prévoir tout ce qu'elles vont écrire. Plusieurs témoignent que cet aspect de leur travail, engendré par leurs difficultés dans la compétence scripturale, est très contraignant, qu'il enlève le côté spontané de leur enseignement, ce qui ne favorise pas la participation des élèves. L'enseignante E5 mentionne à ce propos:

> *Quand j'arrive avec ma feuille et que je sais exactement ce que je vais écrire, c'est moins spontané. En stage, mon enseignante associée inventait tout le temps des exemples avec ce qui se passait en classe. Par exemple, «Benjamin est dans la lune». Ça faisait rire tout le monde et je pense qu'ils participaient plus. Moi, j'écris mes exemples d'avance alors ils ne sont pas vraiment drôles ou d'actualité.*

Les enseignantes qui faisaient ou qui ont fait de la suppléance journalière témoignent du stress et des difficultés reliés au fait de devoir enseigner des matières sans préparation et de devoir rédiger des comptes rendus aux enseignants sans faire d'erreur. Elles se relisent à maintes reprises et craignent d'omettre des erreurs. D'ailleurs, six enseignantes ne sont jamais certaines qu'il ne reste aucune erreur dans leur communication. Bref, on peut affirmer que les difficultés dans la compétence scripturale ont des répercussions sur les tâches professionnelles et que ces répercussions contribuent à alourdir la charge de travail des débutantes.

7.4.3. Répercussions sur l'insertion professionnelle

Cette dernière section porte sur le troisième objectif spécifique de cette étude, soit de décrire les répercussions des difficultés dans la compétence scripturale sur l'insertion professionnelle.

Sur le plan de la construction et de la consolidation des savoirs, les résultats obtenus montrent que les difficultés relatives à la compétence scripturale ne semblent pas accentuer les défis que pose la gestion de classe. En ce qui a trait aux savoirs liés à la pédagogique, une seule participante considère que ces difficultés affectent les techniques d'enseignement qu'elle utilise. À ce propos, l'enseignante E1 mentionne:

> *Au début, j'essayais de ne pas faire beaucoup d'enseignement magistral parce que je pensais que ce serait plus dur de ne pas faire de fautes, mais je me suis vite rendu compte que l'enseignement coopératif ou par projet est encore plus difficile à gérer. Tous les élèves écrivent des choses différentes et je dois corriger sur le vif, sans pouvoir utiliser mon iPhone ou Antidote. Ça modifie vraiment mes façons ou mes techniques d'enseignement.*

Finalement, sept participantes reconnaissent que l'insertion est un moment très difficile et que leurs lacunes dans la compétence scripturale accentuent ces difficultés. Ainsi, l'enseignante E11 spécifie: «*Je sais que l'insertion est dure pour pas mal tout le monde. Moi en plus, j'ai mes difficultés en français qui s'ajoutent. C'est la goutte qui fait déborder le vase.*»

Pour ce qui est du rapport aux autres, six participantes ont mentionné que leurs difficultés nuisent aux rapports avec les élèves. Ces enseignantes craignent que le fait de commettre des erreurs devant les élèves leur enlève de la crédibilité. Trois de ces débutantes font valoir que les relations entre enseignants et élèves sont souvent basées sur un sentiment de confiance mutuelle. Elles ont l'impression de briser ce lien de confiance et de décevoir les élèves lorsqu'elles commettent une erreur ou lorsqu'elles doivent aller vérifier sur leur ordinateur portable une règle de grammaire ou l'orthographe d'un mot. L'enseignante E9 mentionne à cet égard que: «*Les élèves s'en rendent compte, surtout les plus vieux, ils le voient bien que je cherche certains mots sur mon cellulaire. Ça mine ma crédibilité et j'ai l'impression qu'ils vont moins me faire confiance.*» Sur le plan du rapport aux collègues et à la direction, toutes les enseignantes interviewées souhaitent cacher leurs difficultés à leurs collègues et à la direction de leur école. Elles vivent également avec la peur constante de se faire prendre par un collègue et elles doivent trouver des moyens pour que leurs difficultés passent inaperçues. Cinq enseignantes mentionnent que, vu leur besoin de cacher leurs

difficultés et la lourdeur des tâches professionnelles qui requièrent l'écriture, elles se sentent isolées et à l'écart des autres. L'enseignante E9 décrit comment elle s'est retrouvée dans cette situation :

> *J'aimerais ça me mêler plus à la vie de l'école, mais je travaille tout le temps. C'est comme si les autres enseignantes sont habituées que je ne sois jamais là. Elles ne me portent aucune attention. Je sais que c'est parce que je ne suis pas là, car il y a deux autres nouvelles à l'école et tout le monde leur parle beaucoup. Moi je reste dans ma classe à corriger et à planifier et je ne me fais pas d'amies.*

Le sentiment d'isolement semble donc être amplifié par les difficultés dans la compétence scripturale et cela peut rendre le rapport avec les autres plus laborieux. Compte tenu du temps passé à corriger, à planifier et à élaborer les activités d'apprentissage, les enseignantes se disent très fatiguées, voire épuisées.

La dimension du développement de l'identité professionnelle est ressortie dans toutes les entrevues. À propos de la connaissance de soi en tant qu'enseignante, les participantes devaient évaluer leur compétence scripturale (sur 10). Elles ont toutes évoqué leurs difficultés et en ont parlé en termes de limites, de défis, de problèmes, de lacunes, de gêne et d'embarras. Ainsi, l'enseignante E3 indique :

> *Quand on enseigne, on écrit tout le temps, alors quand on a de la difficulté avec l'écriture et l'orthographe, on a un gros problème. Ça limite nos choix de techniques pédagogiques et ça nous met un stress terrible, non seulement pour ne pas se faire prendre, mais pour savoir quoi faire quand on se fait prendre.*

En outre, les 11 participantes ont déclaré que leurs difficultés dans la compétence scripturale avaient des répercussions sur leur estime de soi, ce qu'illustrent les propos de l'enseignante E5 : « *À cause de mes difficultés en écriture, je me sens tellement poche, tellement pas à ma place.* »

Comme nous l'avons exposé dans la section sur les tâches professionnelles, toutes les enseignantes ont souligné le stress qu'elles vivent quotidiennement afin de réaliser certaines tâches comme la planification et l'enseignement. À ce propos, le stress ressenti à l'égard de l'enseignement et le sentiment d'incompétence pédagogique sont tels que 10 enseignantes ne souhaitent enseigner qu'à des élèves du premier cycle. L'enseignante E5 explique l'enjeu de ce choix dans l'extrait suivant : « *Ce n'est pas un caprice, je ne peux pas enseigner aux élèves plus vieux. Si je me retrouve à avoir un contrat avec des cinquièmes ou sixièmes années, c'est sûr que je lâche. Je ne lâcherais pas juste le contrat, peut-être que je lâcherais tout court.* »

Cette citation permet de constater que l'estime de soi négative pourrait aller jusqu'à enlever l'envie de persévérer dans la profession. Cette position a été adoptée par quatre enseignantes tandis que trois autres affirment rester en pensant qu'elles se sont peut-être trompées de carrière.

La dernière composante de l'insertion professionnelle, l'acquisition de la culture institutionnelle, englobe la connaissance de la clientèle, les normes et les règles du milieu, les habitudes et les pratiques pédagogiques des collègues, la philosophie et les valeurs du milieu. Les données analysées montrent que les difficultés dans la compétence scripturale ne semblent pas amplifier les défis que pose aux enseignantes l'acquisition de la culture institutionnelle en contexte d'insertion professionnelle.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Nous proposons de clore ce chapitre en effectuant une courte discussion sur les résultats présentés et en envisageant quelques perspectives pour des recherches futures.

En ce qui a trait aux difficultés dans la compétence scripturale, Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing (2005) mentionnent que les étudiants en enseignement ont des difficultés marquées en écriture, particulièrement sur le plan de l'orthographe lexicale et grammaticale. Nos données corroborent ce constat, car 52 % des répondantes au questionnaire rapportent éprouver des difficultés considérables en orthographe lexicale et grammaticale. En fait, lorsque nous examinons attentivement les données recueillies avec le questionnaire, il est possible d'affirmer que plus de 40 % des répondantes témoignent avoir de grandes ou de très grandes difficultés à maîtriser les savoirs linguistiques (orthographe, grammaire, ponctuation, syntaxe). Ce constat a également été effectué lors des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec alors que Larose (2001) nous apprenait que la moitié des futurs enseignants québécois ne possédaient pas, à cette époque, une maitrise de la langue française suffisante pour exercer leur fonction. Les résultats de notre étude abondent dans le même sens puisque, comme nous l'avons vu, les difficultés dans la compétence scripturale rendent difficile la réalisation de certaines tâches professionnelles.

D'ailleurs, en ce qui concerne les répercussions sur les tâches professionnelles, il semble que les difficultés dans la compétence scripturale accentuent leur lourdeur. Mukamurera, Bourque et Gingras (2008)

affirment que la tâche lourde et difficile est le principal motif d'abandon de la profession ou de remise en question chez les enseignants débutants en général. Nos résultats correspondent à ce constat et toutes les participantes ont parlé de la lourdeur de la tâche et du sentiment d'être débordées, voire envahies par toutes ces tâches. Dans la même recherche, 40% des participants avouaient se sentir souvent dépassés par la charge de travail. Quant à nos résultats de recherche, ce sont toutes les enseignantes qui ont fait ce constat. Nous avons pu observer que le fait d'avoir des difficultés dans la compétence scripturale contribue à rendre les tâches professionnelles des débutantes encore plus difficiles à réaliser et accroît leur sentiment d'être dépassées et débordées. Dans le même ordre d'idées, la charge de travail élevée et le manque de temps peuvent être des sources de stress, d'insomnie et de dépression chez les nouveaux enseignants (Martineau et Vallerand, 2005). Les participantes ont parlé d'épisodes de tristesse et de colère à l'égard de leurs difficultés et des tâches qu'elles doivent accomplir. Plus particulièrement, le fait de prendre beaucoup de temps pour corriger et planifier semble très stressant pour ces débutantes.

Finalement, en ce qui concerne les retombées des difficultés sur l'insertion professionnelle, Martineau (2006) soutient que les débutants associent souvent leurs difficultés à une formation initiale de piètre qualité. Encore une fois, les données recueillies dans le cadre de notre recherche corroborent l'idée que les débutantes jugent que la formation initiale est inadéquate ou insuffisante. Ajoutons que certaines enseignantes ont déploré le fait de ne pas avoir reçu plus d'aide pour leurs difficultés en français durant leur parcours universitaire et relevé qu'elles auraient aimé avoir un cours de grammaire. Pourtant, plusieurs universités offrent des services d'aide en français personnalisés et gratuits et des formations gratuites pour la préparation au TECFÉE; de plus, il y a des cours de didactique de la grammaire et de didactique de l'écriture dans tous les BEPEP. Nous considérons donc important de nous questionner sur ce que les participantes ont entrepris, par elles-mêmes, afin d'aller chercher l'aide nécessaire pour s'améliorer durant leur parcours universitaire et durant leur insertion professionnelle. Les stratégies les plus employées pour surmonter les difficultés sont l'utilisation de correcteurs informatiques et l'évitement. Nous constatons que les participantes jugent sévèrement la formation initiale et souhaitent obtenir un cours de trois crédits sur la grammaire, mais elles ne semblent pas être enclines à participer aux formations gratuites demandant un engagement supplémentaire de leur part.

En outre, nous savons que les difficultés vécues par les enseignants débutants lors de leur insertion professionnelle peuvent avoir des effets négatifs sur leur estime de soi (Presseau et Martineau, 2007). Les enseignantes participantes ont toutes soulevé ce point et jugent que leurs difficultés dans la compétence scripturale nuisent à leur insertion professionnelle et à leur estime personnelle. Les débutantes se disent stressées par leurs difficultés, car elles amplifient le stress et la charge de travail qui sont déjà des facteurs de risque importants pour les enseignants en général (Leroux, 2010).

Dans le cadre de cet ouvrage portant sur les moyens de favoriser le développement et la persévérance professionnels des enseignants, notre recherche s'inscrit dans une optique de prévention, en ce sens qu'il est important de prendre conscience que les difficultés dans la compétence scripturale peuvent nuire à la réalisation des tâches professionnelles et à l'insertion professionnelle. Les résultats de notre recherche pourront avoir des retombées sur la formation initiale et continue, sur les programmes d'insertion professionnelle et sur les programmes universitaires, en suscitant notamment une réflexion sur le TECFÉE, sur sa pertinence. En effet, une réflexion s'impose à savoir si la passation du TECFÉE garantit que les futurs enseignants possèdent les compétences nécessaires dans la compétence scripturale et s'il serait nécessaire d'ajouter d'autres mesures. De plus, nous devons réfléchir aux moyens d'amener les étudiants à se responsabiliser lorsqu'ils éprouvent des difficultés dans la compétence scripturale, en les sensibilisant aux répercussions possibles et aux multiples tâches professionnelles qui nécessitent l'écriture. Finalement, les résultats de notre recherche pourraient influencer le soutien accordé par les directions d'école aux enseignants nouvellement diplômés en les sensibilisant aux difficultés dans la compétence scripturale et à l'importance de leur accorder une attention spéciale dans leurs évaluations.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.

Bédard, Y. (2000). *L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « mentoring »*. Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

BOUCHER, M. (2001). Aux âmes bien nées… : portrait de trois jeunes enseignantes. *Vie pédagogique*, (118), 9-10.

CHARTRAND, S.G. (2000). Le programme de français de 1995. Un outil pour développer la compétence d'écriture au secondaire. *Québec français : La grammaire au cœur du texte*, (numéro hors série), 24-27.

CHARTRAND, S.G. et BLASER, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières à écrire et à lire : apports et limites de la notion de rapport à l'écriture. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit(ure), un outil pour penser les situations didactiques* (p. 107-127). Namur : Dyptique.

DABÈNE, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck.

FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (2011). *Les droits, pouvoirs et responsabilités des enseignantes et des enseignants*. Québec : Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec.

HAYES, J.R. et FLOWER, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L.-W. Gregg et E.-R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing* (p. 3-30). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.

LAROSE, G. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec : gouvernement du Québec.

LEFRANÇOIS, P., LAURIER, M.D., LAZURE, R. et CLAING, R. (2005). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*. Rapport de recherche non publié. Montréal : Université de Montréal.

LEROUX, M. (2010). *Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique*. Thèse de doctorat non publiée. Montréal : Université de Montréal.

MARTINEAU, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et Profession*, *12*(2), 48-54.

MARTINEAU, S. et MUKAMURERA, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Revue Phronesis*, *1*(2), 45-62.

MARTINEAU, S. et VALLERAND, A.-C. (2005). L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche. Communication présentée au Séminaire du CRIFPE. Jouvence (Estrie), *décembre*.

MAURAIS, J. (1999). *La qualité de la langue : un projet de société*. Québec : Conseil de la langue française.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : gouvernement du Québec.

MUKAMURERA, J., BOURQUE, J. et GINGRAS, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion en enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau, *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

MUKAMURERA, J., MARTINEAU, S., BOUTHIETTE, M. et NDORERAHO, J.P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, *299*, 1-23.

NORMAN, J.P. et FEIMAN-NEMSER, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, *21*, 679-697.

Presseau, A. et Martineau, S. (2007). L'évaluation des apprentissages dans un environnement scolaire marqué par la différenciation pédagogique et l'enseignement en faveur du transfert : quelques résultats d'une recherche-action menée avec des enseignants du primaire. *Actes du 19e colloque ADMÉE-Europe*, *1*(1), 1-3.

Schneuwly, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche sociohistorique. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 73-100). Montréal : Les Éditions Logiques.

Vallerand, A.-C. (2008). *Mobilisation de stratégies chez les enseignants en insertion professionnelle*. Mémoire de maîtrise non publié. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

LES POSTURES DE L'ACCOMPAGNATEUR
Au service ou au détriment de l'émancipation professionnelle de l'enseignant débutant?

Isabelle Vivegnis
Université du Québec à Trois-Rivières

Liliane Portelance
Université du Québec à Trois-Rivières

Catherine Van Nieuwenhoven
Université catholique de Louvain et Haute école Galilée

RÉSUMÉ

L'insertion professionnelle d'un enseignant est cruciale pour la poursuite de sa carrière; elle est pourtant rarement vécue positivement. Pour survivre, l'enseignant débutant sera tenté de se conformer au milieu et de développer un certain fatalisme eu égard aux difficultés auxquelles il se heurtera. Or l'émancipation professionnelle serait un moyen de favoriser son développement professionnel, et partant, sa persévérance dans la profession. L'accompagnement dont l'enseignant débutant bénéficie lors de son insertion serait susceptible de favoriser, ou non, l'attitude émancipatrice nécessaire pour contrer le risque de conformisme. Le présent chapitre fait état d'une étude menée en Belgique francophone portant sur l'accompagnement des enseignants débutants en contexte d'insertion professionnelle. Les données sont recueillies auprès de trois dyades au moyen de conversations entre l'accompagnateur et

l'enseignant débutant. Outre la problématique, le cadre théorique et la méthodologie, le texte présente une synthèse interprétative des profils de l'accompagnateur et de l'enseignant débutant. L'accent est mis sur les postures d'accompagnement de l'accompagnateur et sur les attitudes ou stratégies d'adaptation des enseignants débutants. Les principaux éléments des synthèses sont illustrés par quelques extraits des conversations.

8.1. CONTEXTE ET PROBLÈME

Les premières expériences professionnelles influencent largement l'attitude de l'enseignant débutant à l'égard de son développement professionnel (Martineau et Presseau, 2006). L'enseignant développe en effet une vision de la profession à travers ses premières expériences professionnelles et celle-ci influencera son engagement dans son processus de développement professionnel. Les premières expériences se révèlent cruciales puisqu'elles jettent les bases de la dynamique motivationnelle de l'enseignant (Raymond, 2001) et de la régulation de ses pratiques (Martineau et Presseau, 2006). La motivation favorisera alors l'engagement de l'enseignant dans la profession, lequel semble directement favoriser la poursuite stable et permanente de la carrière enseignante.

Les premières expériences professionnelles d'un enseignant sont pourtant rarement vécues de manière positive. Sur le plan personnel et humain, l'entrée dans la profession enseignante constitue un choc de la réalité (Nault, 1999). En effet, de nombreuses études font état d'une insertion professionnelle en enseignement particulièrement difficile, critique et frustrante (Eurydice, 2002 ; Feiman-Nemser, 2003 ; Portelance *et al.*, 2008). Au delà des conséquences individuelles, telles que le stress, l'épuisement professionnel ou encore des troubles psychologiques (Ndoreraho et Martineau, 2006), une conséquence majeure de type systémique est en jeu, à savoir un taux effroyable de décrochage chez les enseignants débutants. En Belgique francophone, 35,6 % des novices (tous niveaux et tous types d'enseignement confondus) quittent la profession dans les cinq premières années (Delvaux *et al.*, 2013). Au Québec, même si les chiffres sont moins alarmants, ceux-ci restent préoccupants puisqu'on estime à près de 20 % le taux d'enseignants ayant obtenu un emploi en 1998 et ayant abandonné la profession après cinq ans (Martel et Ouellette, 2003 ; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Ce taux élevé de décrochage enseignant entraîne des coûts tant pour les individus que pour les systèmes éducatifs (Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE, 2005). Endiguer le décrochage chez les nouveaux enseignants est donc devenu une question politique et sociale importante, et ce, surtout dès la première année d'enseignement. Plus de la moitié des abandons ont en effet lieu pendant la première année d'insertion professionnelle (Delvaux *et al.*, 2013).

L'enseignant débutant traverse une triple crise, impliquant sa socialisation professionnelle, son développement professionnel et sa professionnalisation ainsi que des transformations identitaires (Vallerand, Martineau et Bergevin, 2006). Les enjeux liés à l'insertion professionnelle touchent à la fois l'accomplissement personnel, le sentiment d'efficacité personnelle, le développement, le perfectionnement et la motivation professionnels et, enfin, la rétention dans la profession (Cambier *et al.*, 2010).

Pour survivre à la période critique qu'il traverse, l'enseignant débutant sera davantage porté à se conformer au milieu et à développer un certain fatalisme eu égard aux difficultés qui surgissent (Martineau et Presseau, 2006). Or l'émancipation professionnelle, passant par un ajustement identitaire, serait un moyen de favoriser le développement professionnel de l'enseignant lors de ses premières expériences (Portelance *et al.*, 2008). Il est dès lors possible de penser que la valorisation de l'émancipation professionnelle des enseignants débutants serait à même de favoriser la persévérance professionnelle.

Faciliter l'insertion professionnelle des enseignants débutants est devenu une préoccupation majeure dans de nombreux pays (OCDE, 2005). Plusieurs mesures d'aide à l'insertion existent depuis le milieu des années 1980 dans certains pays asiatiques et anglo-saxons. Au Québec, une récente étude (Martineau et Mukamurera, 2012) montre que les mesures tendent de plus en plus à s'implanter dans le cadre de programmes d'insertion professionnelle. Parmi les mesures recensées, on retrouve le plus souvent le mentorat, les ateliers de formation, la libération en temps, la rémunération du temps pour pouvoir participer à des mesures d'insertion ou encore la remise d'une trousse d'accueil. En Belgique, même si aucune mesure de soutien n'est institutionnalisée, plusieurs initiatives locales voient le jour depuis peu et naissent sous des formes diverses et variées sur le terrain. À l'aube de l'implantation plus systématique et formelle de pratiques d'accompagnement, il importait de mieux comprendre l'accompagnement de l'enseignant débutant par l'accompagnateur en contexte d'insertion professionnelle, tout comme de savoir si les interventions des accompagnateurs semblent inviter le débutant à tendre vers une attitude émancipatrice.

8.2. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Cette recherche visait à analyser et à mieux comprendre les pratiques de l'accompagnateur dans l'exercice de son rôle en contexte d'accompagnement en Fédération Wallonie-Bruxelles, aussi bien dans l'enseignement secondaire général, technique que professionnel. Plus précisément, il était question de connaître les postures d'accompagnement adoptées par les accompagnateurs (Paul, 2004) et de voir si les interventions des accompagnateurs et les postures adoptées ont favorisé l'adoption d'une attitude émancipatrice chez l'enseignant débutant. Ces éléments allaient permettre de répondre à la question suivante: «Les postures de l'accompagnateur sont-elles au service ou au détriment de l'émancipation professionnelle de l'enseignant débutant?»

8.3. CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique de cette recherche s'articule autour de deux principaux axes. Le premier concerne l'insertion professionnelle et les différentes attitudes ou stratégies adoptées par l'enseignant débutant au cours de celle-ci. Le second présente l'accompagnement et les variations posturales possibles liées à celui-ci.

8.3.1. Insertion professionnelle et adaptation à la culture de la profession

Qu'il s'agisse de processus, de transition, de passage, de période de vie, d'étape ou encore d'expérience de vie professionnelle (Portelance *et al.*, 2008), les définitions de l'insertion professionnelle mettent toutes en exergue un changement d'état, lequel implique une transformation certaine. Cette transformation au sein d'une réelle expérience de vie impliquera à son tour un processus d'adaptation et d'évolution chez l'enseignant débutant. Nault (1993) définit l'insertion professionnelle comme une phase spécifique d'un processus complet de socialisation; elle correspond à la prise de fonction à l'occasion d'un premier contrat d'engagement. L'enseignant débutant devra prendre en compte divers paramètres comme ses savoirs, ses attitudes, ses pratiques, ou encore ses croyances afin de les faire interagir. C'est alors, en fonction de ces paramètres et en fonction de sa propre personnalité, qu'il devra s'adapter

à la culture organisationnelle de l'école. Il s'agira pour lui de confronter les divers aspects issus de la formation initiale et de ses représentations du métier avec la nouvelle réalité de terrain qui devient sienne. Il s'agira tantôt d'abandon, tantôt d'adaptation ou encore de mimétisme. L'enseignant débutant qui survit au choc de la réalité possède plus d'assurance que ses collègues et éprouve un sentiment de satisfaction, de confiance et de bien-être (Devos, Mélis et Paquay, 2008 ; Nault, 1993). C'est précisément en atteignant cette aisance dans la profession qu'il réussira le processus d'insertion professionnelle et résistera au choc des débuts. Mais cela ne va pas de soi. Tiraillé entre une vision idéale de la réalité et la nécessité de se socialiser et de s'adapter à la culture institutionnelle, l'enseignant débutant se trouve dans une situation qui va l'amener à adopter diverses attitudes ou stratégies. Dans cette situation de socialisation professionnelle, les enseignants débutants auraient recours à trois attitudes ou stratégies sociales : conformiste, adaptatrice ou émancipatrice (Zeichner et Tabachnick, 1983). Nault (1993) les qualifie de « mécanismes d'adaptation » et parle de « conformisme aveugle », de « conformisme réfléchi » et de « conformisme dynamique ». Ceux-ci correspondent respectivement à l'ajustement intériorisé, au conformisme stratégique et à la redéfinition stratégique chez Lacey (1977).

Le « conformisme dynamique » ou redéfinition stratégique se caractérise par une attitude émancipatrice. Les enseignants qui adoptent cette forme de conformisme trouvent des solutions originales et sont capables de les faire adopter par le milieu tout en étant conscients que leurs idées vont à l'encontre des pratiques locales. Ils sont plus autonomes et plus confiants sur le plan professionnel (Nault, 1999). Ce mécanisme d'adaptation semble le plus prometteur pour permettre à l'enseignant débutant de se développer professionnellement. Si l'enseignant débutant parvient à prendre du recul par rapport aux contraintes des situations, à les analyser, pour ensuite les améliorer, il aura en effet plus de chances de vivre une insertion professionnelle positive puis de se développer sur le plan professionnel. Certains aspects directement liés à la personnalité de l'enseignant débutant, comme sa force de caractère, son degré de confiance en lui (Nault, 1999) ou encore les interactions avec l'environnement, favoriseront toutefois le choix d'une telle stratégie ou d'une autre, moins émancipatrice. En effet, l'enseignant débutant aura parfois tendance à obéir et à adopter une stratégie qui ne met pas en péril son insertion. La position délicate qu'il occupe à ses débuts va souvent influencer le type de stratégie auquel il aura recours. L'interaction avec un accompagnateur

pourrait avoir un impact positif sur l'adaptation du débutant à son milieu. L'intervention de l'accompagnateur pourrait même encourager l'enseignant débutant à tendre vers l'attitude émancipatrice, et plus globalement, vers l'émancipation professionnelle. Celle-ci se caractérise par une prise en charge de sa situation professionnelle et un souci d'innovation pédagogique (Garant *et al.*, 1999). Elle entend développer la créativité et le libre-arbitre du professionnel (Olry, 2012), en favorisant la distance critique et l'analyse des pratiques et en s'opposant à une relation de dépendance à un modèle ou à la reproduction de celui-ci.

8.3.2. Accompagnement

L'accompagnement se définit comme une façon de soutenir un pair afin qu'il mette en œuvre le meilleur de lui-même et qu'il atteigne les objectifs qu'il s'est lui-même fixés (Boutinet, 2007). Pour Paul (2004, p. 308), « accompagner, c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui ». Jusqu'ici, de telles définitions n'indiquent en rien comment l'accompagnateur s'y prend pour mettre en œuvre une telle démarche et s'acquitter de son rôle. L'accompagnement suppose des postures qui renvoient à une conception dominante des rôles que l'accompagnateur exercerait (consciemment ou non) dans ses pratiques d'accompagnement (Beauvais, 2006 ; Champion, Kiel et McLendon, 1990 ; Di Napoli *et al.*, 2010 ; Poumay, 2006). Elles sont manifestées par des attitudes et des comportements, eux-mêmes caractérisés par des principes éthiques marquant l'action de l'accompagnateur d'une certaine empreinte. Paul (2004) apporte un éclairage significatif sur les postures d'accompagnement, mettant au jour certaines dérives possibles tout en révélant l'existence de différents niveaux d'autonomie chez l'accompagné. Il importe de repérer les postures adoptées par un accompagnateur afin de savoir quelle implication et quelle influence il peut avoir sur la personne qu'il accompagne et son émancipation professionnelle. Trois synonymes du verbe accompagner permettent de dégager des registres indiquant des variations posturales distinctes : escorter, guider et conduire (Paul, 2004). *Conduire* signifie « accompagner (qqn) quelque part » ; *guider* veut dire « accompagner (qqn) en montrant le chemin, en veillant à la marche » ; et *escorter*, c'est « accompagner pour guider, surveiller, protéger (ou honorer) en protégeant la marche » (Paul, 2004, p. 68). Par ces registres, il semble clair qu'accompagner implique inévitablement l'exercice d'une fonction à l'égard de la personne accompagnée (Paul, 2004). En effet, quel que soit le registre

de la posture adoptée, les interventions de l'accompagnateur ont des incidences sur le développement de l'accompagné. L'accompagnement revêt dès lors un caractère éthique puisqu'il concerne le devenir de la personne accompagnée (Le Bouëdec *et al.*, 2001). Il peut entraver son autonomie tout autant qu'il peut en favoriser le déploiement. À cet égard, Pellegrini (2010) précise que les rôles de l'accompagnateur peuvent être situés sur un axe opposant deux tendances : l'une traditionnelle et transmissive, où les connaissances et les pratiques de l'accompagnateur représentent un modèle à observer et à reproduire, et l'autre, plus actuelle et réflexive, dans laquelle l'accompagné construit et développe ses propres compétences professionnelles avec l'aide de l'accompagnateur. Dans cette recherche, il était question de voir dans quelle mesure les interventions des accompagnateurs et les postures adoptées par ceux-ci sont au service de l'émancipation professionnelle de l'enseignant débutant. Il importera dès lors de dresser le profil des accompagnateurs et des enseignants débutants, ce qui permettra ensuite de rendre compte des types d'attitudes ou de stratégies vers lesquelles les débutants semblent se diriger (Lacey, 1977 ; Nault, 1993).

8.4. MÉTHODOLOGIE

S'inscrivant dans le paradigme de la recherche qualitative, l'étude multicas emprunte une approche inductive de type interprétatif. Cette recherche, menée en 2009-2010 et dont une partie des résultats est présentée dans ce texte, visait à étudier l'accompagnement en contexte d'insertion professionnelle en enseignement. Le phénomène est observé dans le milieu naturel des participants, à savoir l'école. Le champ d'étude est celui de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, à la fois dans les filières générale, technique et professionnelle. Les données utilisées pour l'identification des postures des accompagnateurs et celle des attitudes ou stratégies des enseignants débutants proviennent des conversations de trois dyades composées d'un accompagnateur et d'un enseignant débutant. Les dyades sont distinctes et uniques. Chacune représente un cas particulier dans l'analyse multicas. Plusieurs caractéristiques ont permis de sélectionner les dyades : les personnes étaient engagées de manière volontaire dans une relation d'accompagnement pour une année scolaire au moins et l'enseignant débutant devait être arrivé dans l'école depuis cinq ans ou moins. Les accompagnateurs avaient tous au-delà de vingt ans d'expérience en milieu scolaire. Un seul d'entre eux disposait d'une

formation à l'accompagnement. L'une des dyades se situait dans la province du Brabant wallon, une autre dans la province du Hainaut et une troisième s'inscrivait dans la région de Bruxelles-Capitale. Dans les trois cas, la direction encourageait les relations d'accompagnement sans pour autant décider des pairages, laissés à l'initiative des personnes et effectués selon les affinités.

Chaque dyade a reçu un dictaphone afin d'enregistrer les conversations en situation naturelle sur une durée allant de trois à quatre mois. Les dyades ont procédé à l'enregistrement des conversations de manière libre, tant du point de vue du nombre d'enregistrements que de leur fréquence. Toutes les dyades n'ont pas commencé leurs enregistrements au même moment. La collecte s'est ainsi étalée d'octobre 2009 à mars 2010. L'absence de la chercheure sur le terrain répond à la volonté d'influencer le moins possible la réalité des interactions et de faire émerger du terrain des données brutes.

Après la collecte des données conversationnelles, les membres de la dyade ont été entendus individuellement dans le cadre d'entretiens semi-dirigés. Seule l'analyse des données provenant des conversations est présentée dans ce texte. Toutes les données conversationnelles ont été transcrites intégralement et catégorisées selon des catégories préétablies. Ces catégories, liées par ailleurs à l'opérationnalisation de la compétence de l'accompagnateur relative au développement de l'analyse réflexive de la pratique chez l'enseignant débutant (Vivegnis, 2010), sont rattachées aux catégorisations des postures de Paul (2004) et à la typologie des attitudes ou stratégies d'adaptation de Lacey (1977) et de Nault (1999). L'analyse laissait toutefois place à des catégories émergentes. Des synthèses partielles ont permis de dresser les profils des acteurs.

8.5. RÉSULTATS

L'analyse de chaque cas (ou dyade) mène à une synthèse interprétative des profils de l'accompagnateur et de l'enseignant débutant. La catégorisation des postures d'accompagnement selon Paul (2004) permet de dresser le profil du premier tandis que les catégorisations de Lacey (1977) et de Nault (1999) permettent de rendre compte des attitudes ou stratégies d'adaptation des enseignants débutants. Quelques extraits des conversations sont présentés pour illustrer les principaux éléments des synthèses.

8.5.1. Cas 1 – Dyade 1

Profil de l'accompagnateur

Tantôt l'accompagnateur conseille, tantôt il éclaire en aidant l'enseignant débutant à dégager les contraintes et ressources des situations d'enseignement. Parfois, il oriente l'enseignant débutant en lui suggérant des pistes d'action :

> […] *demander à un médiateur, tu vois on peut demander à un professeur en qui tu as confiance, leur titulaire ou un professeur de français, un professeur qui les a tous enfin* […] *Mais ça je pense que c'est la solution, ça doit venir comme tu le sens* […] *la parole peut décanter beaucoup de choses hein…* (conv. 1-4[1]).

L'accompagnateur rassure l'enseignant débutant en faisant part de sa propre pratique et encourage souvent ses initiatives. Il se situe donc simultanément dans des postures de guidage et d'escorte.

Profil de l'enseignant débutant

Le débutant se dégage au fur et à mesure de ses difficultés en passant par une meilleure connaissance de celles-ci et une prise de recul par rapport aux situations qui lui posent problème. Il relativise la situation, propose lui-même des pistes d'action, réfléchit sur l'impact de ses pratiques et parvient à anticiper certaines situations : « *si je rattrape mon retard et que je fonce, je vais lâcher et les dégoûter encore plus* » (conv. 1-4). L'enseignant débutant semble agir en accord avec ses convictions et ses valeurs, ce qui laisse croire qu'il tend à adopter l'attitude émancipatrice.

8.5.2. Cas 2 – Dyade 2

Profil de l'accompagnateur

Les interventions de l'accompagnateur permettent de dégager un profil majoritairement caractérisé par la conduite, empruntant toutefois certains traits à l'escorte et au guidage. L'accompagnateur propose souvent des solutions pour le débutant, sans l'amener à les trouver lui-même. De plus, il donne de nombreux conseils de type prescriptif ou fait des suggestions sur la base de ses constats, en disant ce qu'il faut faire et ne pas faire :

1. Conv. 1-4 : 1re conversation de la dyade 1, p. 4 de la transcription.

> *Il y a eu deux trois interventions de filles qui n'avaient strictement rien à voir avec la question* […] *Ça il faut absolument casser tout de suite parce que alors ils vont prendre des habitudes de tout ce qui leur passe par la tête. Euh il faut dire « bon on n'est pas à ça maintenant, on est euh… » ou en fin de cours ou bien tu gères tout ça début de cours, ça d'accord. Mais il faut bien leur montrer que c'est toi qui diriges l'histoire et pas eux qui peuvent dire tout ce qui leur passe par la tête, te poser la question, quoi hein* (conv. 1-3).

Profil de l'enseignant débutant

Si le débutant prend la parole et que la discussion s'engage, c'est souvent pour argumenter ses pratiques : « *c'est pour ça que j'ai essayé d'aller chercher une fille comme Fanny, d'habitude Anaïs elle ne demande jamais rien, et Brieuc non plus. Donc ici il y en a quand même un ou deux qui ont essayé de* […] *j'ai trouvé ça positif* » (conv. 1-2). Il rétroagit très peu lorsque l'accompagnateur donne ses commentaires sur les situations de classe qu'il a pu observer. Le débutant se trouve davantage dans un processus de justification et de défense que dans le dialogue constructif. Ses interventions timorées laissent entrevoir une attitude de type adaptatrice. Son action ne semble pas totalement en accord avec ses convictions profondes. Il semble en effet avoir des réserves personnelles et minimise l'ampleur des situations problématiques. Cet extrait en témoigne :

Accompagnateur	*Ça va être infernal quoi hein. Et alors aussi la matière hein, on en parlait l'autre jour. Il faut voir si tu es dans le* timing.
Enseignant débutant	*Oui par rapport à la programmation, je dois avoir quatre heures, c'est pas encore euh…*
Accompagnateur	*Oui, enfin bon c'est pas grave effectivement mais…* (conv. 2-5).

8.5.3. Cas 3 – Dyade 3

Profil de l'accompagnateur

L'accompagnateur questionne fréquemment l'enseignant débutant et l'invite ainsi à réfléchir, que ce soit sur lui-même, sur ses croyances, sur ses théories personnelles ou encore sur sa pratique : « *et quand tu dis mieux, qu'est-ce qui a changé ?* » (conv. 1-11) ; « *ils seraient comment dans ta classe idéale ?* » (conv. 1-17). Il encourage souvent le débutant à identifier les ressources et contraintes des situations, tant en ce qui

concerne les situations d'enseignement que son insertion professionnelle. L'accompagnateur valorise les actions du débutant et encourage ses initiatives et ses essais dans la recherche de solutions. Lorsque l'enseignant débutant dit: «*Je me suis dit "au moins là ils auront 25 minutes à deux où ils pourront parler de ce qu'ils veulent en anglais et essayer de faire la classe, rendre la classe intéressée quoi"*», l'accompagnateur répond: «*Oui. Bien, c'est super ça!*» (conv. 1-13). L'accompagnateur n'est pas là pour conduire ou diriger mais plutôt pour éveiller à la réflexivité et aider le débutant à trouver son chemin. Il lui arrive de conseiller, mais dans l'optique d'aider le débutant à mieux comprendre la situation. La posture majeure empruntée est celle du guide.

Profil de l'enseignant débutant

L'enseignant débutant se remet en question par lui-même et interroge ses pratiques, ses croyances et ses théories personnelles. Il envisage la régulation de ses pratiques, en suggérant lui-même des pistes d'action et des hypothèses de travail à explorer: «*Je sais que ce n'est pas une solution à long terme mais j'ai essayé beaucoup de choses, je me suis dit que c'était la chose à faire maintenant pour comprendre que, pour moi, ça n'allait pas*» (conv. 1-14). Il prend des initiatives et se donne des zones de liberté pour l'action. Il se donne du pouvoir sur les situations en faisant preuve d'autonomie dans ses choix, même si certaines solutions sont en marge des coutumes locales.

Il se distingue par son attitude émancipatrice. L'extrait suivant d'une des conversations en témoigne:

Accompagnateur	*Tu les as autorisés à sortir?*
Enseignant débutant	*Les sixièmes, oui je les laisse sortir. Je fais surtout ça avec les troisièmes mais enfin c'est difficile parce que les autres le font aussi, et je me vois mal dire aux sixièmes «vous restez en classe», surtout qu'ils partent deux minutes et ils reviennent; il n'y a pas de problème, donc c'est pour ça que…*
Accompagnateur	*Par rapport au règlement et aux souplesses, c'est clair qu'en sixième on applique le règlement un peu moins strictement et que les autres professeurs n'appliquent pas le règlement. Tu es dans la moyenne d'utilisation, même si tu n'es pas tout à fait dans le règlement* (conv. 1-22).

8.6. DISCUSSION

Après avoir mis en relation les postures d'accompagnement des accompagnateurs avec les attitudes ou stratégies d'adaptation empruntées par les enseignants débutants, il ressort que les débutants qui adoptent une attitude émancipatrice sont ceux qui sont accompagnés par des accompagnateurs s'inscrivant dans des postures que Paul (2004) qualifie de guidage et d'escorte. Les actions de ces accompagnateurs se caractérisent en effet par certains traits communs. Mais, si l'on se réfère à Vial et Caparros-Mencacci (2007), il faudrait davantage parler de « guidance » dans ce cas-ci que de « guidage ». En effet, les deux accompagnateurs qui apparaissent comme plus « émancipateurs » soutiennent la réflexion et se situent dans une posture non directive. Ils encouragent l'enseignant débutant à s'exprimer et lui permettent de dégager lui-même les contraintes et les ressources des situations. Ils invitent à relativiser et suscitent de nombreuses prises de conscience. Ils encouragent les initiatives et les essais dans la recherche de solutions. Qualifier leur posture de « guidage » selon la typologie de Paul (2004) reviendrait à dire que ces accompagnateurs conseillent les enseignants débutants et montrent le chemin, ce qui traduirait une certaine forme d'intervention sur la situation. Or, ici, il n'en est rien. Les deux accompagnateurs « émancipateurs » ne sont pas des « conseillers » imposant la marche et faisant avancer les débutants où ils souhaitent qu'ils se rendent, de façon télécommandée. Il conviendrait donc d'affiner la typologie utilisée au départ pour pouvoir nuancer notre interprétation puisque, ici, les accompagnateurs émancipateurs sont vus comme des guides et des personnes qui soutiennent les débutants de manière bienveillante et empathique. L'analyse des cas fait également ressortir que la conduite ne semble pas mener vers une attitude émancipatrice et l'éclosion d'un moi professionnel personnalisé, bien au contraire… Souvenons-nous ici de la réaction du débutant de la dyade 2 qui prend peu de distance et tente de se justifier. Il ne s'approprie pas sa situation professionnelle et s'implique peu dans son nouvel environnement. Il régule peu sa situation et ne semble pas encore prêt à le faire.

Plus qu'inscrit dans une posture stable, l'accompagnement supposerait plutôt que l'accompagnateur soit à même de déplacer le curseur de directivité sur un continuum opposant deux tendances. À l'instar de Pellegrini (2010), nous pensons que l'accompagnateur module son action entre deux tendances. L'une, transmissive, est caractérisée par une aide à la résolution immédiate des problèmes ou à la régulation immédiate des pratiques. L'autre, transformative et développementale,

se caractérise par une aide favorisant l'auto-questionnement, la démarche réflexive, la remise en question continue (de soi et de ses pratiques), la régulation par soi-même des situations d'enseignement et l'autonomie. Ces deux tendances devraient non pas s'exclure l'une l'autre mais plutôt se compléter. En effet, comme le soutient l'auteure, leurs principes devraient se rejoindre et s'enrichir mutuellement.

Pour tendre vers un accompagnement émancipateur, il semble préférable de laisser l'enseignant débutant identifier ses difficultés, et ses ressources, par lui-même plutôt que de les pointer ou encore de tenter de les résoudre à sa place. Cela n'empêche pas à certains moments que l'accompagnateur questionne, suggère, rassure ou encore guide l'enseignant débutant par des conseils, même lorsque celui-ci semble être sur la voie de l'émancipation.

CONCLUSION

Notre objet était de connaître les postures d'accompagnement adoptées par les accompagnateurs et de voir si leurs interventions favorisent l'adoption d'une attitude émancipatrice chez l'enseignant débutant. Au terme de cette investigation, il est possible d'avancer que certaines postures, à savoir l'escorte et le « guidage », semblent plus favorables au développement d'une attitude émancipatrice chez l'enseignant débutant, la posture directive ne laissant pas suffisamment d'espace à l'enseignant débutant pour gagner en autonomie et s'émanciper professionnellement.

Toutefois, les postures qui se dégagent des profils sont celles qui apparaissent de manière prédominante dans la pratique de l'accompagnateur, ce qui n'exclut pas la possibilité que celui-ci adopte d'autres postures à certains moments. Les postures adoptées en priorité pourraient être en partie liées aux besoins et attentes des débutants et il se pourrait même que ceux-ci représentent des obstacles aux visées émancipatrices des accompagnateurs (Garant *et al.*, 1999). À cet égard, il se pourrait que les entretiens semi-dirigés avec les accompagnateurs montrent une intention forte de contribuer à l'émancipation professionnelle des débutants, mais que ceux-ci, plutôt centrés sur la situation immédiate, empêcheraient les visées émancipatrices des accompagnateurs de se manifester davantage. Une connaissance plus approfondie des préoccupations des débutants à certaines périodes de leur insertion permettrait aussi de mieux comprendre cet aspect. Et une analyse plus étalée dans le temps permettrait d'établir des

liens éventuels entre l'évolution des préoccupations des enseignants débutants et l'adoption de postures spécifiques chez l'accompagnateur. Notons aussi que le nombre de dyades étudiées ne nous autorise pas à tirer des conclusions plus franches. Une analyse couvrant plus de cas permettrait probablement de dégager davantage de liens entre les postures des uns et les attitudes des autres. Finalement, il convient de rester prudent en ce qui concerne l'établissement de liens hâtifs entre les postures des uns et les attitudes des autres, car certains éléments, inhérents à la situation et à l'environnement de travail du débutant, pourraient être déterminants dans l'adoption chez lui de telle ou telle stratégie d'adaptation. En effet, puisque les risques de sortie sont moins fonction d'un phénomène universel que de caractéristiques individuelles, de lieux de travail et de conditions d'emploi (Delvaux *et al.*, 2013), il conviendrait de s'intéresser à ces aspects qui auraient aussi leur part d'influence dans le recours à des attitudes ou stratégies d'adaptation particulières chez l'enseignant débutant ou dans l'adoption de certaines postures chez l'accompagnateur.

Aussi, même si cette recherche ouvre la voie à de nombreux possibles, l'investigation a permis de mieux comprendre les pratiques de l'accompagnateur dans l'exercice de son rôle. Elle attire l'attention sur certaines précautions à prendre lorsque l'on accompagne et que l'on souhaite aider autrui. On voit en effet l'ambiguïté avec laquelle l'accompagnateur doit composer et la rigueur qu'exige la relation d'accompagnement si l'on veut en éviter les dérives de mimétisme et de conformisme et si l'on veut favoriser le développement professionnel autonome, réfléchi et donc émancipé, de l'enseignant débutant. Soutenir la persévérance dans la carrière passe par des efforts à consentir et une attention particulière à porter aux premières expériences professionnelles de l'enseignant. Et si l'accompagnement peut y contribuer, celui-ci ne se fait pas n'importe comment…

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BEAUVAIS, M. (2006). Des postures de l'accompagnateur à la posture de l'accompagnant : projet, autonomie et responsabilité. *Actes du 7e colloque européen sur l'autoformation «Faciliter les apprentissages autonomes»*. Auzeville : ENFA. < http://arianesud.com/content/download/634/2489/file/BEAUVAIS posture accompagnant accompagné 2006.pdf>, consulté le 4 mai 2013.

BOUTINET, J.-P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : Presses universitaires de France.

CAMBIER, J.-B. *et al.* (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire.* Rapport final de recherche d'une recherche-action menée sur l'insertion professionnelle en enseignement. Liège/Mons : Université de Liège/Université de Mons, Communauté française de Belgique.

CHAMPION, D.P., KIEL, D.H. et MCLENDON, J.A. (1990). Choosing a consulting role. *Training and Development Journal*, *44*(2), 66-69.

DELVAUX, B. *et al.* (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, *92*.

DEVOS, C.H., MELIS, A. et PAQUAY, L. (2008). État des recherches sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Communication présentée au Séminaire COP-FEADI. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain, 28-30 avril.

DI NAPOLI, R. *et al.* (2010). Academic development and educational developers : Perspectives from different European higher education contexts. *International Journal for Academic Development*, *15*(1), 7-18.

EURYDICE (2002). *La profession enseignante en Europe. Profil, métier et enjeux. Rapport I : Formation initiale et transition vers la vie professionnelle.* Bruxelles : EURYDICE/Unité européenne.

FEIMAN-NEMSER, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, *60*(8), 25-29.

GARANT, C. *et al.* (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation professionnelle ? Dans J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 85-111). Bruxelles : De Boeck.

LACEY, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. Londres : Methuen.

LE BOUËDEC, G. *et al.* (2001). *L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.

MARTEL, R. et OUELLETTE, R. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, *128*, 41-44.

MARTINEAU, S. et MUKAMURERA, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Revue Phronesis*, *1*(2), 45-62.

MARTINEAU, S. et PRESSEAU, A. (2006). *Le sentiment d'incompétence pédagogique ou comment se débrouiller entre les exigences des débuts de carrière et les attentes des directions*. Laval : Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement – CNIPE. <http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article99>, consulté le 18 juin 2013.

MUKAMURERA, J. (2004). L'insertion professionnelle des enseignants au Québec : un problème complexe qui commande une stratégie globale (p. 88-90). Dans *Actes du colloque « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : passons à l'action ! »*. Laval : Centre des Congrès de Laval.

MUKAMURERA, J., BOURQUE, J. et GINGRAS, C. (2008). S'insérer dans l'enseignement au Québec : portrait et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance *et al.* (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

NAULT, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat non publiée. Montréal : Université de Montréal.

NAULT, T. (1999). Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 139-160). Bruxelles : De Boeck.

NDORERAHO, J.P. et MARTINEAU, S. (2006). *Une problématique des débuts de carrière en enseignement*. Laval : Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement – CNIPE. <http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf>, consulté le 3 juillet 2013.

OLRY, P. (2012). Formateurs professionnels et émancipation par la formation : entre pressions sur le travail et référence aux métiers. Dans C. Archieri *et al.* (dir.), *Construction de l'expérience professionnelle et émancipation. Actes du congrès international « Formes d'éducation et processus d'émancipation »* (p. 34-45). Rennes : Université de Rennes 2.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES – OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants, attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Rapport final*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.

PAUL, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

PELLEGRINI, S. (2010). Le mentor en formation d'enseignants : plus qu'un accompagnateur ! *Cahier de la Section des sciences de l'éducation, 126*.

PORTELANCE, L. *et al.* (dir.) (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

POUMAY, M. (2006). *L'accompagnement : une fonction multiforme, un contrat clair à établir d'emblée*. Liège : Laboratoire de soutien à l'enseignement télématique – LabSET. <http://www.labset.net/formadis/colloq06/conferenciers/jour2/poumay.pdf>, consulté le 4 juin 2013.

RAYMOND, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale, 14*(3), 22-27.

VALLERAND, A.-C., MARTINEAU, S. et BERGEVIN, C. (2006). *Portrait de la situation de la recherche sur l'insertion professionnelle en enseignement*. Laval : Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement – CNIPE. <http://www.insertion.qc.ca/?Portrait-de-la-situation-de-la>, consulté le 10 juin 2013.

VIAL, M. et CAPARROS-MENCACCI, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles, De Boeck.

VIVEGNIS, I. (2010). *Accompagner des enseignants débutants : les compétences du compagnon à l'insertion*. Mémoire de maîtrise non publié. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.

ZEICHNER K.M. et TABACHNICK, B.R. (1983). The development of teachers perspectives : Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for teaching, 11*, 1-25.

ANALYSE DE LA RELATION MENTORALE ENTRE UN ENSEIGNANT DÉBUTANT ET SON MENTOR

Stéphane Martineau
Université du Québec à Trois-Rivières

Liliane Portelance
Université du Québec à Trois-Rivières

Annie Presseau
Université du Québec à Trois-Rivières

Isabelle Vivegnis
Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

Ce chapitre présente les résultats partiels d'une étude menée en collaboration avec une commission scolaire québécoise. Les données ont été recueillies auprès de mentors et mentorées bénéficiant d'un programme de soutien à l'insertion professionnelle. Elles reposent sur des entrevues et des enregistrements de rencontres mentorales (dyades mentor-mentoré). Plus précisément, nous analysons la relation mentorale. Celle-ci apparaît comme une relation complexe dont la réussite repose sur différents facteurs relevant des personnes, du contexte et de l'organisation.

L'étude dont nous rendons compte en partie ici s'est déroulée durant l'année 2006-2007, auprès d'une commission scolaire de la grande région de Montréal. L'objectif général de la recherche était d'analyser les perceptions qu'ont les nouveaux enseignants et leurs mentors des impacts d'un programme d'insertion professionnelle

en enseignement. Les objectifs spécifiques étaient les suivants : 1) analyser l’impact du programme sur l’engagement professionnel des débutants et sur la construction de leur identité professionnelle ; 2) analyser le transfert des apprentissages de la formation initiale à la pratique enseignante et le réinvestissement des contenus de formation offerts dans le cadre du programme ; 3) analyser le mentorat en tant que dispositif de soutien. Ce texte se centre exclusivement sur ce dernier objectif.

9.1. POUR SITUER RAPIDEMENT LE PROBLÈME

Deux arguments plaident en faveur de l'urgence de mieux comprendre l'insertion professionnelle et de mieux intervenir auprès des enseignants débutants. D'une part, il semble bien qu'en raison de la complexité du métier (Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008), les compétences qu'exige l'acte professionnel d'enseigner (ministère de l'Éducation du Québec, 2001) ne peuvent être développées pleinement qu'à l'intérieur d'un processus de formation divisé en trois volets, à savoir la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue. C'est dire combien la mise en place d'un soutien formel aux enseignants débutants est nécessaire afin de leur fournir un accompagnement approprié en début de carrière (ministère de l'Éducation du Québec, 1996; Smith et Ingersoll, 2004). Une insertion professionnelle positive est en effet essentielle pour persévérer dans la carrière et pour assurer la réussite scolaire des élèves et la qualité de l'enseignement (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2002; Ramé, 1999). Or, bien que des progrès notables aient été accomplis ces dernières années, un nombre relativement restreint de commissions scolaires au Québec dispose de programmes d'insertion professionnelle (consulter à cet effet le site du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement – CNIPE [2013]). Ainsi, que ce soit au primaire ou au secondaire, le deuxième volet du développement professionnel (l'insertion professionnelle) est insuffisamment mis en œuvre dans les écoles, compromettant par le fait même la réussite et la persévérance dans la carrière. C'est dans ce contexte que nous avons accompagné une commission scolaire pendant une année entière afin de soutenir la réflexion des responsables et des intervenants sur les limites et les possibilités de leur programme. Dans le cadre de cette recherche, nous avons notamment analysé la relation établie entre le mentor et le mentoré ainsi que les apports de l'accompagnement mentoral.

9.2. LE SOUTIEN AUX DÉBUTANTS EN ENSEIGNEMENT PAR LE MENTORAT

Cette section présente brièvement le mentorat en tant que processus d'accompagnement professionnel en contexte de travail. Signalons toutefois que, dans les écrits sur le mentorat, on utilise souvent indistinctement

les termes *mentorat*, *relation mentorale* et *accompagnement mentoral* (Boulard, 2000). Dans le cadre de ce court texte, nous n'avons pas établi de distinction entre ces trois termes.

Le mentorat est un dispositif de soutien à l'insertion professionnelle très populaire (Bergevin et Martineau, 2006). Il se caractérise, pour l'essentiel, par une relation continue et de relative proximité entre le mentor et le mentoré (Houde, 2010). Le succès de ce dispositif – un soutien apprécié du mentoré – repose sur la qualité de cette relation (Lamaurelle, 2010). Plus particulièrement, dans le cadre de cette recherche, le mentorat est envisagé comme un processus d'accompagnement qui implique la croyance dans le fait que l'enseignant chevronné peut fournir une aide à l'enseignant qui débute. Le mentorat se traduit par un ensemble d'activités de soutien : rencontres en dyade, partage de matériel pédagogique, échanges par courriel, etc. (Barnett, Hopkins-Thompson et Hoke, 2002 ; Desgagné, 1995 ; Vallerand et Martineau, 2006 ; Martineau et Mukamurera, 2012 ; Wong, 2002). Les finalités poursuivies dans le cadre du mentorat peuvent varier. Certains aspects ressortent néanmoins, notamment le développement des compétences professionnelles (Bédard, 2000), la création de liens entre savoir théorique et savoir pratique en enseignement (Vonk, 1995) ou encore le dépassement du stade de survie, période transitoire par laquelle passent les enseignants qui débutent (Gervais, 1999). Il est recommandé que l'adhésion au dispositif de mentorat se fasse sur une base volontaire (Bergevin et Martineau, 2006 ; Houde, 2010 ; Smith et Ingersoll, 2004). En outre, le rôle du mentor est ici central (Vonk, 1995). Il apparaît en fait que les conceptions initiales des mentors concernant leur rôle d'accompagnateur serviraient en grande partie à construire leur pratique d'accompagnement (Barnett *et al.*, 2002 ; Gervais, 1999 ; Raymond, 2001). Selon plusieurs recherches (Bergevin et Martineau, 2006 ; Lamaurelle, 2010), certains aspects de leurs rôles semblent prédominer : offrir du soutien pédagogique et psychologique aux mentorés, servir de modèle, rendre la culture institutionnelle explicite.

Au sujet de l'accompagnement mentoral, Duchesne (2010, p. 240) souligne : « Dans la Francophonie, le terme *accompagnement* est utilisé par de nombreux auteurs pour décrire une relation de soutien entre deux personnes qui cheminent côte à côte. » Cet accompagnement implique un certain nombre de conditions. Ainsi, des recherches mettent en évidence l'importance du partage d'une conception similaire de l'enseignement et de l'apprentissage chez le mentor et le mentoré (Norman et Feiman-Nemser, 2005). Toutefois, selon Duchesne, « il est pratique courante, pour de nombreuses organisations

professionnelles, d'assigner d'office un mentor au nouvel employé afin de faciliter son insertion dans l'entreprise» (2010, p. 241). C'est dire que le mentorat n'est pas toujours réalisé sur la base des besoins particuliers du mentoré.

Le succès du mentorat repose sur la qualité de la relation mentorale. Or, celle-ci n'est pas seulement influencée par les attentes et les compétences du mentor, mais aussi par les attentes et le désir d'apprendre du novice. Et il ressort que les perceptions de chacun concernant l'accompagnement diffèrent souvent: l'accompagnateur se voit comme un répondant ou un collègue, tandis que le débutant voit l'accompagnateur comme un initiateur qui lui permet de se façonner en lui apportant son expertise (Gervais, 1999). En outre, la relation mentorale est fondamentalement asymétrique puisqu'elle implique un professionnel chevronné et un novice. Par ailleurs: «La relation d'accompagnement est également circonstancielle, c'est-à-dire qu'elle se situe dans un contexte précis et qu'elle renvoie à une situation spécifique; elle se vit en outre à l'intérieur d'une période de temps déterminée» (Duchesne, 2010, p. 241).

Selon que le contexte s'y prête ou non, la relation mentorale peut susciter chez le mentoré une réflexion en profondeur et l'aider à développer un nouveau rapport à sa pratique professionnelle. Elle peut également favoriser l'émergence d'un désir de développement professionnel sur une base continue. En outre, le mentorat joue un rôle significatif sur le plan émotionnel. En effet, il permet d'apporter un soutien immédiat aux débutants qui franchissent l'étape de survie en début de carrière (Boulard, 2000). Il représente ainsi un outil intéressant pour diminuer le stress des nouveaux enseignants et pour accroître leur sentiment de sécurité. Ces différents aspects ressortent dans les résultats de notre étude.

9.3. QUELQUES INDICATIONS D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE

Notre recherche était basée sur une approche qualitative de type compréhensif. Les données sur lesquelles repose notre texte ont été recueillies auprès de quatre enseignants mentors et de quatre enseignantes mentorées. Parmi les mentors, on comptait trois femmes et un homme. Deux mentorées œuvraient au secondaire alors que les deux autres enseignaient au primaire. Cette composition de notre échantillon

résulte d'une participation volontaire des sujets. On notera que la forte présence féminine dans les dyades est représentative de la composition du corps enseignant québécois. Le tableau 9.1 permet de se représenter rapidement la composition des quatre dyades.

Tableau 9.1.
Présentation des participants

Dyades/niveau d'enseignement	Mentorées/matières enseignées	Mentors
Dyade 1 : primaire	Anglais langue seconde	Sexe féminin
Dyade 2 : primaire	Toutes les matières enseignées par un titulaire de classe au primaire	Sexe féminin
Dyade 3 : secondaire	Mathématiques	Sexe féminin
Dyade 4 : secondaire	Univers social et moral	Sexe masculin

Nous avons utilisé deux outils de collecte des données : l'entretien semi-directif et l'enregistrement sonore de rencontres dyadiques. Chaque participant, recruté sur une base volontaire lors des premières rencontres collectives dans le cadre du programme de formation, a été rencontré individuellement à deux reprises (à l'automne 2006 et en mai 2007). Quant aux enregistrements des conversations lors des rencontres dyadiques, ils ont été laissés à la discrétion des mentors et des mentorées. Chaque dyade devait nous fournir au moins un enregistrement d'une rencontre complète. La durée des rencontres entre mentor et mentorée variait selon les dyades, mais leur durée moyenne était de 75 minutes.

Le traitement et l'analyse des données – issues des entretiens semi-directifs et des enregistrements dyadiques – ont été réalisés à l'aide du logiciel QRS NVivo selon une catégorisation semi-émergente comportant notamment les items suivants : les impacts de l'accompagnement mentoral sur le développement professionnel, les sujets de discussion, les exigences d'une relation mentorale et les obstacles à surmonter, les conditions d'une relation mentorale réussie. Une validation intrajuge et interjuges de la codification des verbatims issus des entretiens semi-directifs et des rencontres dyadiques a été réalisée afin d'obtenir un accord minimal de 85 %. Dans le cas de la validation

interjuges, celle-ci a été réalisée avec le concours de l'assistante de recherche travaillant pour l'équipe et du premier signataire de ce texte. Les données d'entretiens révèlent les perceptions des huit participants relativement à chacune des catégories. Par ailleurs, les enregistrements des rencontres en dyade permettent – mais dans une certaine mesure seulement – de valider les perceptions et de comprendre la complexité de la relation mentorale.

9.4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Cette section présente les principaux éléments qui ressortent de l'analyse des entretiens avec les mentors et les mentorées ainsi que de l'analyse des enregistrements des conversations en dyade.

9.4.1. Dyade 1 : Marie-Ève et Nicole

Selon Marie-Ève (mentorée) – débutante non légalement qualifiée –, le mentorat a eu plus d'impact sur son enseignement que les formations reçues durant l'année (formations thématiques prévues dans le cadre du programme de la commission scolaire). Premièrement, l'accompagnement mentoral a contribué de manière positive à la construction de son identité professionnelle. Deuxièmement, il a soutenu le développement de son sentiment de compétence. Troisièmement, la collaboration avec son mentor (Nicole) lui a permis d'augmenter sa confiance en elle et son assurance.

L'accompagnement mentoral a permis à Marie-Ève de contrer l'isolement, souvent vécu en période d'insertion professionnelle, et de poursuivre dans la profession. De plus, côtoyer une enseignante d'expérience l'a amenée à s'ouvrir à différents types d'enseignement, ce qui l'a indéniablement aidée à définir sa pratique. L'engagement mutuel de Marie-Ève et de Nicole s'est traduit par de nombreuses actions posées de part et d'autre qui ont nécessairement eu des répercussions dans l'enseignement de la mentorée. À cet égard, les nombreuses initiatives de Marie-Ève lui ont permis de surmonter les obstacles rencontrés. De plus, l'écoute et le questionnement offerts par Nicole l'ont obligée à réfléchir profondément sur sa pratique. Enfin, selon Marie-Ève, se concentrer et réfléchir sur certains aspects de sa pratique a eu des

impacts sur son enseignement dans différents domaines : gestion de classe, suivi des élèves, stratégies d'enseignement, évaluation et contact avec les parents.

Au chapitre des objets de discussion lors des rencontres en dyade, notons qu'ils concernaient diverses problématiques : la gestion de classe, la gestion du temps, les stratégies d'enseignement et, tout particulièrement, la conception d'outils de gestion, d'apprentissage et d'évaluation. Marie-Ève pense avoir amélioré sa pratique enseignante à la fin de l'année scolaire, mais elle reste consciente qu'elle doit continuer son cheminement. Aux dires des deux enseignantes, la participation volontaire au programme d'insertion professionnelle et le désir d'aider démontré par l'enseignante mentor, tout comme le désir de recevoir de l'aide en retour de la part de la mentorée (« *assistance mutuelle* »), semblent avoir facilité la mise en place et le maintien d'une relation mentorale où les attentes de chacune se sont rejointes et où les apports ont été ceux souhaités.

9.4.2. Dyade 2 : Christine et Ginette

Tout comme pour Marie-Ève, Christine (mentorée) considère que c'est l'accompagnement mentoral qui, comparé aux formations, a eu le plus d'influence sur son enseignement. Cette influence fut toutefois en bonne partie limitée puisque l'accompagnement mentoral a cessé entre décembre et janvier. L'interaction avec la mentor (Ginette) a néanmoins permis à la mentorée de réfléchir sur elle-même en tant qu'enseignante, de récolter et d'échanger de l'information en plus de trouver une oreille attentive. Christine se considérait en « *développement professionnel* » et, en ce sens, elle jugeait qu'elle était le principal acteur de la réussite de son insertion professionnelle.

L'accompagnement mentoral a permis à Christine de trouver des réponses à certaines questions ou encore d'échanger sur des thèmes stratégiques (gestion de classe, planification, rencontres de parents). Une divergence de vue est toutefois apparue entre les deux enseignantes : Christine espérait faire réussir tous ses élèves tandis que Ginette, sa mentor, trouvait préférable de consacrer plus de temps à ceux qui en demandent. Malgré cette divergence de vue, les deux enseignantes démontraient un engagement constant dans la relation. Cet engagement s'explique, chez l'enseignante mentor, par une écoute et une ouverture aux échanges et, chez la mentorée, par une attitude d'ouverture à l'information fournie et aux échanges.

À noter que les actions entreprises par Christine pour surmonter certaines de ses difficultés ne provenaient pas nécessairement des conseils prodigués par Ginette, mais de ceux donnés par d'autres collègues de l'école. La relation mentorale semble cependant avoir permis à Christine de réfléchir à certains aspects de sa pratique : niveau de tolérance en gestion de classe, enseignement et évaluation différenciés et contact avec les parents. Les discussions ont principalement tourné autour des thèmes suivants : la différenciation pédagogique, la gestion de classe et les rencontres avec les parents.

Bien que Ginette et Christine aient participé de manière volontaire au programme d'insertion professionnelle, la relation mentorale ne semble pas s'être développée de manière optimale pour les deux protagonistes. Il apparaît toutefois que les échanges des premiers mois se soient bien déroulés alors que les besoins de Christine étaient plus importants. Il ressort aussi que les deux membres de la dyade auraient souhaité avoir des échanges plus fréquents. Néanmoins, selon elles, le bilan est globalement positif. Ainsi, au regard des apports de la relation mentorale, Christine retient l'écoute de sa mentor tandis que Ginette souhaite avoir amené sa jeune collègue à penser que les erreurs sont normales et qu'il faut apprendre d'elles.

9.4.3. Dyade 3 : Émilie et Claire

Émilie (mentorée) considère avoir bénéficié des formations collectives, mais, selon elle, l'influence de ces dernières sur sa pratique a été moins importante que la collaboration développée avec certains enseignants de son école. Toutefois, dans le cadre de l'accompagnement mentoral, il semble que sa vision de l'enseignement ait changé et que, toujours selon ses dires, elle ait pu améliorer sa gestion de classe. À la suite des échanges avec Claire, sa mentor, Émilie en est arrivée à considérer que ses attentes élevées à l'égard des élèves devaient changer. Réduire ses attentes, cela revenait à accepter que tous les élèves ne puissent pas réussir.

Cela dit, cette dyade se caractérisait par un engagement relativement faible de la part des deux protagonistes. Plusieurs facteurs paraissent en cause, dont certains concernent des dimensions organisationnelles et d'autres des dimensions plus relationnelles : horaires incompatibles, niveaux d'enseignement différents, éloignement physique (les deux enseignantes ne travaillaient pas dans la même école), conceptions différentes du mentorat et absence d'affinités personnelles. L'éloignement physique les a obligées à échanger des

courriels au lieu de tenir des rencontres régulières, ce qui s'est révélé peu satisfaisant tant pour la mentorée que pour l'enseignante mentor. En conséquence, leurs échanges ont été moins nombreux qu'elles ne l'auraient souhaité.

Les deux membres de la dyade ont donc relativement peu collaboré. Lorsqu'il y avait des rencontres, celles-ci prenaient l'allure de discussions générales sur la profession, ponctuées de certaines problématiques plus précises, telle la gestion de classe. Selon l'analyse de leurs conversations, bien que Claire questionne Émilie, les rencontres ne semblent pas être un réel échange basé sur un lien de confiance. D'ailleurs, si les attentes ont été comblées en partie, l'appréciation des apports respectifs est assez faible. Même si la relation mentorale s'est déroulée sur une base relativement égalitaire, une distance s'est vite installée entre Claire et Émilie. Par conséquent, la dyade s'est peu investie et la relation mentorale s'est peu développée, comme nous le mentionnions plus haut. Claire considérait qu'il revenait à Émilie de prendre les initiatives pour solliciter des rencontres. De son côté, Émilie, peut-être en raison de sa timidité, n'a pas été en mesure de répondre à cette attente (demeurée, il faut le préciser, implicite). Il n'est guère étonnant, dans ces circonstances, qu'Émilie déclare avoir peu réfléchi sur sa pratique dans le cadre de cette relation mentorale.

9.4.4. Dyade 4 : Karine et Serge

Tout comme pour les trois précédentes mentorées, Karine considérait que l'accompagnement mentoral offrait plus de possibilités d'améliorer l'enseignement que les formations collectives. Dans le cas de cette dyade, l'accompagnement du mentor (Serge) semble avoir eu un effet positif sur la nouvelle enseignante. Aux dires de la mentorée, les conseils de Serge ont contribué à améliorer sa gestion de classe. En ce qui concerne la collaboration avec son mentor, l'attitude rassurante de celui-ci semble avoir aidé Karine à développer sa confiance en elle-même. Elle a ainsi été en mesure d'appliquer les conseils de Serge selon son propre style (un style en développement, il faut bien le préciser).

Il appert que la relation mentorale a permis à la mentorée de mieux connaître son travail. Ainsi, elle a pu mieux connaître ses droits dans la profession et transformer sa vision de l'enseignement. En outre, Karine a compris l'importance de créer une distance avec les élèves

tout en conservant avec eux une relation positive. À en croire son témoignage, la réflexion sur sa pratique a grandement été stimulée par son mentor.

Dans cette dyade, contrairement à la précédente, les attentes de chacun semblent avoir été comblées. L'échange prévalait comme manière de discuter de certains problèmes et, vraisemblablement, cela a contribué à instaurer, dès le début, un rapport égalitaire entre le mentor et la mentorée. Plusieurs des échanges de la dyade partaient d'éléments ponctuels de la pratique rapportés par Karine ou par Serge. Certains thèmes, comme les rencontres avec les parents ou les droits stipulés dans la convention collective, figuraient parmi les préoccupations de Karine, et la relation mentorale a permis de répondre à ses attentes. Les deux enseignants ont développé une relation qui avait toutes les apparences d'être égalitaire (en ce sens qu'ils se voyaient mutuellement comme possédant une expertise valable), ce qui n'est pas sans avoir contribué, selon eux, au profond respect qu'ils se portaient. Ainsi, Karine affirmait que cette relation mentorale lui avait permis de vraiment s'améliorer et de mieux traverser sa première année d'enseignement.

9.5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Des constats intéressants et nouveaux ressortent de l'analyse des données et nous permettent d'apporter quelques réponses à notre interrogation quant à la relation mentorale. Nous observons que la relation mentorale est effectivement une relation complexe. Elle est colorée par les sujets qui y sont engagés et varie en fonction de facteurs dont le contrôle peut échapper tant au mentor qu'au mentoré. Par ailleurs, les partenaires de trois des quatre dyades ont vécu une relation mentorale semblable en ce qui concerne les apports du mentorat à l'enseignant débutant et les éléments qui ont favorisé son succès.

9.5.1. Les apports du mentorat au mentoré

De manière générale, toutes les mentorées affirment que l'accompagnement par le mentorat leur a été bénéfique. Elles ont beaucoup apprécié ce volet du programme d'insertion professionnelle comparativement aux ateliers de formation, pourtant considérés par les responsables

comme une réponse aux besoins d'un enseignant débutant. Signalons cependant que la mentorée de la dyade 3 n'a pas apprécié la relation mentorale autant que ses collègues.

Les enseignantes débutantes ont développé la confiance en leur potentiel professionnel (Duschesne, 2010). Au contact de leur mentor, elles ont acquis de l'assurance face aux nombreuses tâches et responsabilités qui leur ont été confiées. Cette assurance peut résulter en partie de leur réflexion sur leur pratique puisque les échanges et les discussions (dyades 2 et 4) avec le mentor leur ont donné l'occasion de s'interroger sur les tenants et aboutissants de leurs actions quotidiennes (Vonk, 1995). Plus particulièrement, les mentorées précisent qu'elles ont amélioré leur gestion de classe et qu'elles se sentent mieux préparées pour entrer en contact avec les parents des élèves. En outre, deux mentorées (dyades 1 et 2) indiquent qu'elles ont aussi de meilleures connaissances sur les stratégies d'enseignement et d'évaluation. Enfin, deux mentorées (dyades 1 et 4) révèlent que, tout en modifiant leur enseignement, elles ont pu mieux définir leur propre style. Les informations et les conseils provenant du mentor leur ont permis de mieux comprendre la nature et les exigences du travail enseignant.

9.5.2. Les facteurs d'une relation mentorale satisfaisante

Unanimement, les quatre mentorées déclarent avoir vécu une relation égalitaire avec le mentor, ce qui, à leur avis, a eu un effet déterminant sur la qualité du mentorat. Selon les participants à la recherche, la relation entre un mentor et un mentoré exige un respect mutuel, une grande capacité d'écoute et de l'ouverture d'esprit (Houde, 2010). Les mentorées soulignent aussi l'importance du lien de confiance, des apports réciproques et de la satisfaction des attentes exprimées au début de la relation. Elles sont d'avis que l'engagement dans la relation doit être volontaire et se manifester ensuite de manière continue. Rappelons que les dyades ont été constituées par un jumelage volontaire et que, de plus, les participants à la recherche ont eu l'occasion d'exprimer leurs attentes à leur partenaire. Deux mentorées (dyades 1 et 2) croient que l'esprit d'initiative manifesté par l'enseignant débutant améliore la relation mentorale.

Inversement, une relation mentorale peut être très décevante lorsque les embûches semblent se multiplier ; les propos de la mentorée de la dyade 3 sont éloquents à cet égard. Elle déplore des contraintes d'ordre organisationnel, comme les horaires incompatibles qui limitent

le nombre de rencontres, les niveaux d'enseignement distincts et surtout les lieux de travail différents. Dans ces conditions, il a semblé très difficile de prévoir des moments d'échanges suffisamment fréquents pour nourrir la relation mentorale. L'enseignant débutant ajoute à cette énumération des obstacles d'un tout autre ordre : le manque d'affinités avec le mentor, leurs conceptions distinctes du mentorat et l'absence de confiance mutuelle. Ajoutés les uns aux autres, ces éléments ont vraisemblablement empêché un engagement soutenu des deux partenaires dans la relation mentorale.

En somme, plusieurs obstacles peuvent nuire au bon déroulement de la relation mentorale (conceptions différentes de l'enseignement, occasions de rencontres peu fréquentes, méconnaissance des attentes du mentor et des besoins du mentoré, etc.) (Norman et Feiman-Nemser, 2005 ; Schmidt et Knowles, 1995). Il nous semble aussi intéressant de souligner que lorsque des mentors relèvent des difficultés qu'ils ont vécues dans la relation mentorale, celles-ci se rapportent généralement à des aspects de la tâche enseignante qui semblent difficiles à transmettre : la relation avec les parents, l'enseignement auprès d'élèves en difficulté ou doués, la gestion de classe, la culture scolaire et l'encadrement.

9.5.3. Une relation complexe

Cette recherche a permis de mieux comprendre la relation mentorale qui favorise l'intégration professionnelle d'enseignants débutants. Il va sans dire que nous n'avons fait qu'effleurer le sujet, car une analyse plus fine des résultats dépasserait le cadre de ce texte. Néanmoins, au-delà de ce qui vient d'être évoqué dans les paragraphes précédents, il est possible d'avancer que la participation à un programme d'insertion professionnelle piloté par l'employeur a eu des effets positifs sur le maintien de la relation mentorale. Les dyades ont pu « fonctionner », car leur mise en place et leur maintien s'inscrivaient dans un programme plus vaste organisé par la commission scolaire. Des initiatives personnelles et informelles auraient probablement pris fin rapidement. Ainsi, en cohérence avec ce que certains auteurs avancent (Smith et Ingersoll, 2004), le soutien administratif apparaît comme une condition déterminante de l'efficacité du mentorat. En outre, l'adhésion sur une base volontaire, tant de la part du mentor que de celle du mentoré, ressort comme une condition indispensable de l'engagement dans une relation mentorale, à l'instar de ce qu'avancent Bergevin et

Martineau (2006) et Houde (2010). De plus, nos résultats permettent d'affirmer, de concert avec Norman et Feiman-Nemser (2005), que le manque d'occasions de rencontres représente un obstacle à la relation mentorale entre les deux enseignants (dyade 3). À ces facteurs défavorables, nos données permettent d'ajouter l'absence de lien de confiance et le manque d'affinités entre les deux partenaires.

Nos résultats tendent à apporter des nuances aux propos tenus par certains auteurs. Ainsi, pour Vonk (1995), une des finalités du mentorat est la création de liens entre savoirs théorique et pratique. Or, ce constat n'émerge pas de nos entrevues avec les débutants. De plus, toujours selon les entrevues, les ateliers de formation (moments où certains contenus dits « théoriques » étaient proposés aux participants) n'ont pas eu autant d'incidences positives sur leur développement professionnel que l'accompagnement mentoral. Serait-ce à cause de la nécessité d'une relation continue et d'une relative proximité (Houde, 2010) que n'offre pas le contexte des formations collectives ? Ou serait-ce dû au fait que les ateliers n'étaient pas systématiquement suivis par des rencontres en dyade qui auraient directement traité des thèmes abordés ? De plus, selon plusieurs recherches, si l'accompagnateur se voit généralement comme un collègue, le débutant voit l'accompagnateur comme un initiateur qui lui permet de se façonner en lui apportant son expertise (Gervais, 1999). Ce constat n'émerge pas clairement de nos données. Nous avons vu, du côté des mentorées, que la relation mentorale s'est déroulée dans un rapport plutôt égalitaire et que l'apport à l'autre n'est pas nécessairement unidirectionnel (du mentor vers le mentoré).

CONCLUSION

Certes, la réussite de la relation mentorale repose sur des éléments organisationnels : temps disponible, proximité physique (œuvrer dans la même école), tâches du mentor et du mentoré similaires (enseigner la même matière au secondaire, par exemple). Mais cette relation requiert plus que des éléments organisationnels. Le mentorat est en fait un dispositif dont la pertinence et l'efficacité reposent en grande partie sur la qualité de la relation entre le mentor et le mentoré. Cette relation doit être faite de confiance et de respect mutuel. Il semble aussi nécessaire que les attentes réciproques et certaines conceptions liées à la tâche enseignante soient explicitées afin d'éviter les quiproquos et les frustrations.

Bien entendu, notre recherche comporte de nombreuses limites. Par exemple, les entretiens et les enregistrements ne nous ont permis que partiellement de mettre en lumière la complexité de la relation mentorale. Toutefois, nos résultats montrent que la relation mentorale n'est pas simple à établir et à maintenir, car elle exige une implication constante des acteurs. En fait, comme dans toute relation humaine, les affinités mutuelles et les personnalités de chacun entrent en ligne de compte. C'est pourquoi une certaine transparence des attentes réciproques semble nécessaire afin d'en venir à une relation mentor-mentoré satisfaisante pour les deux participants. Bien entendu, il reste beaucoup à dire et à faire pour mieux comprendre la relation mentorale. Par exemple, des études plus poussées pourraient mettre au jour les processus subtils par lesquels la collaboration s'installe et se maintient ou non entre un mentor et un mentoré. Dans le même sens, des recherches devraient être menées afin d'établir les possibilités et les limites du rapport hiérarchique entre le mentor et le mentoré. Enfin, il serait intéressant d'examiner de plus près les diverses modalités de jumelage entre mentor et mentoré, car la compatibilité des deux protagonistes est essentielle à la qualité de la relation mentorale et donc à la capacité du dispositif de mentorat de soutenir adéquatement le nouvel enseignant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Barnett, B., Hopkins-Thompson, P. et Hoke, M. (2002). *Assessing and Supporting New Teachers. Lessons from the Southeast. Teaching Quality in the Southeast Policy Brief* (document ERIC : ED 474 183). Chapel Hill (NC) : The Southeast Center for Teaching Quality.

Bédard, Y. (2000). *L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « mentoring »*. Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Bergevin, C. et Martineau, S. (2006). *Le mentorat*. Laval : Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement – CNIPE. <http://www.insertion.qc.ca/?-LADIPE>, consulté le 14 août 2013.

Bossard, L.-M. (2000). La crise identitaire. Dans C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 98-146). Paris : L'Harmattan.

Boulard, D. (2000). *Les dimensions communicationnelles d'une relation mentorale*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement – CNIPE (2013). <www.insertion.qc.ca>, consulté le 6 février 2014.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant – COFPE (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion professionnelle*. Québec : gouvernement du Québec.

Desgagné, S. (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective. Dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres* (p. 77-89). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité ? *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *45*(2), 239-253.

Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J. C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle, un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 113-133). Bruxelles : De Boeck.

Guibert, P., Lazuech, G. et Rimbert, F. (2008). *Enseignants débutants. « Faire ses classes ». L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Guskey, T.R. (2002a). Redesigning professional development. Does it make a difference ? *Educational Leadership*, *59*(6), 45-51.

Guskey, T.R. (2002b). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks (CA) : Corwin Press.

Hétu, J.-C., Lavoie, M. et Baillauquès, S. (dir.) (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck.

Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lamaurelle, J.-L. (2010). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Paris : Hachette éducation.

Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, *1*(2), 45-62.

Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *L'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : Un cadre de référence*. Document préparé par les membres du comité de travail sur l'insertion professionnelle de la Table régionale MEQ-Université-Milieu scolaire, région de la Mauricie–Bois-Francs. Québec : ministère de l'Éducation du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : gouvernement du Québec.

Norman, J.P. et Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, (21), 679-697.

Ramé, S. (1999). *L'insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants*. Paris : L'Harmattan.

Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, *14*(3), 22-27.

Schmidt, M. et Knowles, J.G. (1995). Four women's stories of "failure" as beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, *11*(5), 429-444.

Smith, T. et Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover ? *American Educational Research Journal*, *41*(3), 681-715.

Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2006). *Recension des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement*. Laval : Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement – CNIPE. <http://www.insertion.qc.ca/?-LADIPE>, consulté le 11 juin 2013.

Vonk, J.H.C. (1995). Mentoring student and beginning teachers. An essay-review of *Issues on Mentoring* and *Understanding Mentoring*. *Teaching and Teacher Education*, *11*(5), 531-537.

Wideen, M., Mayer-Smith, J. et Moon, B. (1998). A critical analysis of research on learning to teach : Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, *68*(2), 130-178.

Wong, H.K. (2002). Induction : The best form of professional development. *Educational Leadership*, *59*(6), 52-54.

Zeichner, K.M. et Gore, J.M. (1990). Teacher socialization. Dans W.R. Houston, M. Huberman et J.K. Sikula (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 329-348). New York : Macmillan.

LA COLLABORATION DANS LES MILIEUX D'ACCUEIL DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS

Isabelle Boies
Université du Québec à Trois-Rivières

Liliane Portelance
Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

L'entrée dans le métier d'enseignant est habituellement décrite comme une période critique. Ainsi, de nombreux enseignants débutants sont confrontés à de multiples défis lors de leur insertion professionnelle. D'une part, plusieurs obstacles viennent entraver leur travail au quotidien. D'autre part, le soutien offert par le milieu d'accueil peut les aider à relever ces défis. À cet égard, la collaboration comporte de nombreux avantages. L'instauration d'une culture de collaboration et de partage de savoirs entre débutants et experts apparaît centrale dans une stratégie visant à contrer les embûches de l'insertion professionnelle (Martineau et Portelance, 2005). Pourtant, des recherches menées en contexte québécois démontrent que l'écart entre l'injonction au travail collaboratif et sa réalisation est considérable (Lessard, 2005). Pour un enseignant débutant, que signifie la collaboration dans un milieu d'accueil?

Quelles expériences de collaboration sont les siennes ? La collaboration se révèle-t-elle un moyen de favoriser son intégration dans un milieu d'accueil ? Ce texte porte justement sur l'apport de la collaboration à la persévérance professionnelle des enseignants. Après avoir présenté succinctement la problématique, nous nous attardons aux concepts de collaboration et de persévérance professionnelle. Des éléments méthodologiques sont ensuite décrits, suivis de l'exposé des résultats et de leur discussion.

10.1. DIFFICULTÉS POUVANT MENER À L'ABANDON DE LA PROFESSION

La réalité au Québec, et ailleurs, montre que l'insertion professionnelle en enseignement est une période généralement difficile à traverser. Les débuts dans la profession sont toujours l'occasion d'un choc de « terrain » au contact de la réalité des différentes tâches quotidiennes (Veenman, 1984). Durant leurs premières années d'exercice, plusieurs enseignants éprouvent de multiples difficultés dans leur quête d'accomplissement professionnel. Leurs débuts représentent en fait un moment d'adaptation et d'apprentissage intense. Cette période est source d'un sentiment d'incompétence et de stress qui peut mener à des difficultés psychologiques et au surmenage (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008). Les enseignants débutants accumulent parfois les difficultés jusqu'à ce qu'ils n'aient plus d'autres choix que de quitter la profession. Au Québec, le monde de l'enseignement fait face au problème du décrochage des enseignants du primaire et du secondaire en période d'insertion professionnelle (Mukamurera, 2005).

Divers facteurs peuvent faciliter l'insertion professionnelle des enseignants et la persévérance dans le métier. Parmi ceux-ci, la collaboration est perçue par les futurs enseignants (Portelance et Durand, 2006) et par les enseignants débutants (Martineau, Portelance et Presseau, 2009) comme un élément significatif. La collaboration dans l'école, qu'elle soit structurée ou spontanée, peut effectivement avoir des effets positifs sur la rétention des enseignants débutants (Feiman-Nemser, 2003 ; Smith et Ingersoll, 2004). Selon Williams (2003), les nouveaux enseignants accordent une grande importance aux occasions d'apprendre des autres et avec les autres. Lorsqu'ils se retrouvent dans un milieu où la collaboration est favorisée, ils parviennent à mieux s'intégrer dans l'enseignement que ceux qui n'ont pas la chance d'être exposés à un tel climat de collaboration.

Le ministère de l'Éducation québécois accorde la priorité à la collaboration entre les intervenants scolaires (gouvernement du Québec, 2001). Toutefois, la collaboration professionnelle ne serait pas très répandue et les enseignants québécois y adhèreraient encore relativement peu (Lessard, 2005). D'autres auteurs affirment que la collaboration entre enseignants n'a jamais véritablement constitué la base sur laquelle s'appuie l'enseignement (Tardif et Lessard, 1999). Même si elle est vue positivement par les enseignants, elle représente pour eux un défi de taille. Comment la collaboration professionnelle se révèle-t-elle dans les milieux d'accueil des enseignants débutants ?

Quel est son apport possible à la rétention des enseignants débutants au sein de la profession enseignante ? Ce sont les questions auxquelles nous avons voulu répondre dans le cadre d'une recherche dont l'objectif était d'analyser la collaboration dans les milieux d'accueil selon la perception qu'en ont des enseignants débutants.

10.2. CADRE DE RÉFÉRENCE

Les prochains paragraphes exposent les bases théoriques servant d'ancrage au processus de recherche. Après avoir précisé notre approche de la collaboration, nous présentons un modèle de collaboration. Le concept de persévérance professionnelle est ensuite abordé.

10.2.1. La collaboration et ses exigences

Plusieurs auteurs définissent le concept de collaboration. Collaborer signifie, par exemple, travailler ensemble dans un effort collectif permettant d'atteindre un but et des objectifs communs (DeLeon, 1995) ou s'engager dans un processus de prise de décision partagée (Cook et Friend, 1991). Pour que la collaboration professionnelle et interprofessionnelle prenne place au sein de l'équipe-école, il importe que la direction d'établissement encourage le travail en collégialité entre tous les membres du personnel et l'esprit de collaboration et d'entraide (Feiman-Nemser, 2003). De plus, une attitude d'accueil, de soutien et d'encadrement de la direction permet aux débutants de s'intégrer plus rapidement et plus facilement dans une équipe-école. Ajoutons que la collaboration nécessite un engagement volontaire pour faciliter l'atteinte d'un but commun (Dionne, 2005). Little (1990) insiste sur l'interdépendance dont le niveau le plus élevé correspond à la responsabilité partagée de l'enseignement et à une conception collective de l'autonomie. Plus le degré d'interdépendance entre les membres est important, plus l'équipe sera efficace pour résoudre des problématiques complexes. La collaboration véritable se caractérise ainsi par l'engagement dans des projets mobilisateurs dans une relation de dépendance réciproque de tous les membres.

Bien que constructive, la collaboration requiert des efforts et se révèle parfois difficile. Ainsi, elle peut engendrer des rapports peu harmonieux, mettant à l'épreuve la crédibilité de celui qui demande une aide ou un soutien. En fait, la création d'un environnement de qualité,

où les gens peuvent donner le meilleur d'eux-mêmes, nécessite la recherche constante d'un climat de confiance (Dionne, 2005). Dionne et Savoie-Zajc (2011) constatent que les enseignants ont besoin d'apprendre à collaborer. Cet apprentissage est d'autant plus difficile que les freins au travail collaboratif des enseignants sont nombreux : surcharge de travail, horaires qui ne permettent pas de collaborer réellement, manque de leadership de la part de la direction, pratiques évaluatives qui freinent l'entraide, résistance au changement (Karsenti, 2011).

10.2.2. Le modèle de collaboration de McEwan (1997)

Il existe plusieurs modèles de collaboration en milieu scolaire (Marcel, 2007 ; McEwan, 1997 ; Hogue, 1994 ; Little, 1990). L'espace manque pour en faire une présentation. Le modèle de McEwan (1997) nous a semblé le plus pertinent étant donné la place que l'auteure accorde à la collaboration dans le continuum qu'elle a créé. Elle propose six éléments : l'isolement, la coordination, la collégialité, l'indépendance, la coopération et la collaboration. À l'instar de McEwan (1997), nous croyons que l'intensité du partage et des échanges exigés par la collaboration est plus prononcée que celle requise par la collégialité, la coordination ou la coopération. Présentons brièvement les éléments du continuum. En contexte professionnel, l'isolement n'est pas propice au développement d'un travail collégial, chacun œuvre pour lui-même. Lorsqu'il y a coordination, les personnes respectent des règles communes, s'entendent sur un calendrier d'activités et sur d'autres aspects du travail. Le travail s'effectue en collégialité lorsqu'elles utilisent les mêmes manuels scolaires et enseignent collectivement les mêmes programmes. En situation d'indépendance, les personnes travaillent seules tout en sachant dans quelle mesure leur travail rejoint celui des autres. La coopération signifie que les collègues se regroupent pour travailler vers l'atteinte d'un but spécifique. Finalement, au bout du continuum, McEwan place la collaboration. Lorsqu'elles travaillent en collaboration, les personnes échangent et discutent de projets communs, s'observent mutuellement, s'entraident, s'enrichissent réciproquement et font des apprentissages au contact les unes des autres. La collaboration suppose que chacun des acteurs réalise entièrement les tâches qui sont nécessaires à l'atteinte des objectifs. Les relations sont caractérisées par une interdépendance qui encourage la mise en commun d'idées ainsi que le partage des réalisations et qui permet de trouver auprès du groupe l'inspiration et le soutien.

Pour l'analyse des données de la recherche, nous avons modifié quelque peu le modèle de McEwan (1997). Étant donné l'importance accordée aux interactions et à l'interactivité, nous avons jugé plus approprié de placer les éléments selon un ordre d'intensification du partage et des échanges. L'indépendance ne représentant pas une situation de partage avec autrui, nous la plaçons donc à la suite de l'isolement et devant la coordination. La figure 10.1 représente une adaptation du continuum de McEwan.

Figure 10.1.

La route menant de l'isolement à la collaboration en milieu scolaire

Source : Adaptée du continuum de McEwan (1997).

Ce continuum nous a paru le plus susceptible de permettre l'atteinte de l'objectif général de la recherche : analyser l'apport possible de la collaboration à la persévérance professionnelle des enseignants débutants. À l'instar de Haun et Martin (2004), nous croyons qu'un environnement de collaboration aide les nouveaux enseignants à persévérer dans l'enseignement. Lorsqu'ils se sentent soutenus par un groupe de collègues, les enseignants se sentent non seulement plus efficaces, mais affichent aussi plus d'ouverture et de persévérance en contexte difficile (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010).

10.2.3. La persévérance professionnelle

La persévérance a été étudiée comme une caractéristique importante du comportement intentionnel (Willoughby, Brown, King, Specht et Smith, 2003). Besser (2007) définit ce concept comme étant la faculté qui donne le pouvoir d'accomplir une tâche sans se laisser détourner du but poursuivi, et ce, malgré les difficultés initiales et les obstacles qui se dressent à mesure que l'individu progresse dans le travail. Il appert que la persévérance peut difficilement être appréhendée indépendamment de certains concepts qui offrent un éclairage susceptible de mieux expliciter l'action de persévérer. Parmi ces concepts,

mentionnons le sentiment de compétence, l'engagement (Kiesler, 1971), l'autodétermination et la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2002). Chacun renvoie, à des degrés divers, à la capacité de perdurer indépendamment des conditions environnantes.

Si plusieurs chercheurs s'intéressent au concept de persévérance, peu d'entre eux définissent la persévérance professionnelle. Pour Duchesne et Savoie-Zajc (2005), elle représente une caractéristique des individus qui développent un profond attachement à leur travail et s'identifient fortement à ce dernier en raison de la signification particulière qu'il revêt.

Selon Duchesne (2004), la poursuite stable et permanente de la carrière enseignante est due à un profond attachement à l'enseignement, un engagement envers la profession enseignante et la volonté de continuer en toutes circonstances. Beaumier (1998) affirme notamment que cette volonté de maintenir son choix de carrière dépend en particulier de la satisfaction que procurent les relations avec les élèves, l'appui des parents, le champ d'enseignement et le déroulement de la carrière elle-même. Ajoutons que certains enseignants persévèrent dans la profession enseignante parce qu'ils souhaitent continuer dans le domaine pour lequel ils ont été formés initialement (Ndoreraho et Martineau, 2006).

Alors que la majorité des enseignants maintiennent leur décision de faire carrière en enseignement, d'autres, devant les embûches et malgré leurs efforts pour les surmonter, décident de renoncer à leur engagement dans la profession enseignante (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2012). Même s'ils sont moins nombreux que les premiers, il reste qu'un trop grand nombre d'enseignants quittent la profession. Pour contrer les vagues de décrochage, il importe de s'attarder aux différents facteurs pouvant inciter à la persévérance dans le métier. Parmi ceux-ci, des facteurs d'ordre relationnel ont été identifiés et, particulièrement, la collaboration entre l'enseignant débutant et les membres du milieu scolaire d'accueil (Haun et Martin, 2004).

Quelle est l'influence de la collaboration au sein d'une équipe enseignante sur la décision d'un enseignant débutant de maintenir son choix de carrière ou, au contraire, d'abandonner la profession ? La recherche avait comme objectifs spécifiques d'analyser les représentations des enseignants débutants quant à la collaboration ainsi que les pratiques de collaboration qu'ils ont connues dans les milieux d'accueil. Un troisième objectif consistait à analyser leurs perceptions des effets de la collaboration sur la persévérance professionnelle.

10.3. CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Une méthodologie de type qualitatif interprétatif a été utilisée afin d'analyser la collaboration à partir des significations que les acteurs lui accordent et du sens qu'ils donnent à leur expérience professionnelle (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Deux enseignants qui persévèrent dans la profession et deux autres ayant pris la décision de quitter la profession ont accepté de participer à la recherche. Un prénom fictif a été attribué à chaque enseignant dans le but de préserver son anonymat. Deux enseignants persévérants, Cédric et Johanne, et deux enseignants que nous nommerons décrocheurs, Christian et Josée, ont franchi toutes les étapes de la collecte des données. Ils sont spécialisés comme enseignants de mathématiques, anglais, éducation physique et français respectivement. Leurs expériences diversifiées couvrent tous les niveaux du secondaire. Ils ont travaillé dans différentes écoles de la Mauricie, du Saguenay, de l'Estrie ou des Laurentides. Tous ont connu, au cours des années, des périodes de suppléance plus ou moins longues et des conditions d'emploi précaire.

Afin de collecter les données auprès de ces quatre personnes, nous avons utilisé deux instruments d'investigation. Tout d'abord, le récit de pratique a donné lieu à la reconstruction d'une tranche de vie et à l'expression du sens de certains évènements. Les participants ont raconté leurs principales expériences de collaboration lors de leur insertion professionnelle ainsi que les effets de celles-ci sur leur choix de persévérer dans la carrière ou d'abandonner la pratique enseignante au secondaire. Ensuite, l'entrevue individuelle semi-dirigée a complété la narration écrite en donnant aux participants l'occasion de s'exprimer sur leurs représentations de la collaboration et de préciser les pratiques de collaboration qu'ils ont connues dans les milieux d'accueil. L'entrevue leur a aussi permis de signaler leurs perceptions des incidences de celles-ci sur le maintien ou l'abandon de leur choix de carrière.

Les données des récits de pratique et des entrevues ont été codées selon les éléments du modèle de la collaboration de McEwan (1997), soit l'isolement, l'indépendance, la coordination, la collégialité, la coopération et la collaboration, à l'aide du logiciel d'analyse des données qualitatives Weft QDA. De nombreuses synthèses d'analyse des données ont été rédigées. Les opérations du traitement et de l'analyse des données ont été exécutées par deux chercheuses. Le codage et l'analyse comparés ont mené aux résultats présentés dans ce texte.

10.4. PRINCIPAUX RÉSULTATS

Les résultats sont regroupés en deux catégories : les enseignants qui persévèrent dans la profession et les enseignants qui ont renoncé à la profession. Nous exposons l'essentiel des résultats concernant les représentations de la collaboration et les pratiques de collaboration. Nous terminons par les perceptions des effets de la collaboration sur la rétention dans la profession. Les résultats offrent de plus un aperçu des facteurs de la persévérance professionnelle chez des enseignants débutants.

10.4.1. Des représentations communes de la collaboration

Nous exposons les résultats concernant les représentations de la collaboration en deux parties. La première s'intéresse aux enseignants qui persévèrent dans la profession et la seconde, à ceux qui ont abandonné.

Enseignants qui persévèrent dans la profession

Pour Cédric, formé pour l'enseignement des mathématiques au secondaire, la collaboration va dans le sens du soutien mutuel entre collègues. L'enseignant dit : « *Ça va vers le partage de tout le matériel qu'on peut faire, des idées qu'on peut avoir, des difficultés aussi qu'on peut avoir avec certains groupes, avec différentes parties de matière. Pour moi, c'est des gens qui veulent travailler ensemble.* » Johanne, spécialiste de l'enseignement de l'anglais, met l'accent sur l'aspect social : se sentir bien avec ses pairs, échanger, partager, se soutenir mutuellement. Elle affirme : « *La collaboration, c'est un travail d'équipe, c'est un échange, c'est aider un prof qui ne* feel *pas, lui demander ce qui se passe.* […] *Quand tu vis quelque chose de difficile, une autre personne qui t'écoute vraiment, c'est déjà beaucoup ! Pour moi, c'est de la collaboration.* »

Enseignants qui ont renoncé à la profession

Josée, enseignante de français, indique ce qu'elle entend par la collaboration du milieu d'accueil avec des enseignants débutants : les aider à s'intégrer en leur donnant des moyens et en répondant à leurs questions. Christian, enseignant d'éducation physique, associe la collaboration à des échanges verbaux, à du soutien et à de l'entraide : « *C'est un échange avec les membres de la direction, avec les autres membres de l'équipe-école, les autres enseignants et les techniciens.* »

Il appert que les représentations de la collaboration ne permettent pas de distinguer les enseignants qui maintiennent leur choix de carrière de ceux qui l'ont modifié ; elles renvoient toutes à la collégialité. Aucun ne parle de l'interdépendance ou de l'engagement soutenu et conjoint dans la réalisation d'un but commun ni de ce que peut rapporter la collaboration en termes de formation mutuelle.

10.4.2. Des pratiques de collégialité fréquentes

Dans cette section du texte, nous présentons les pratiques de collégialité relatées par les enseignants. Notons que, dans les citations, le mot *collaboration* n'a pas le sens que McEwan (1997) lui donne.

Enseignants qui persévèrent dans la profession

Cédric relate des pratiques se rattachant à chacun des éléments du continuum de McEwan (1997) à l'exception de l'indépendance. Il signale des comportements qui mettent en évidence son isolement : « *Eux, ils travaillaient un peu ensemble, mais moi, ils m'ignoraient. Ils ne me parlaient même pas !* » L'enseignant signale des pratiques de coordination relativement à un échéancier que les enseignants devaient respecter dans l'enseignement de leur discipline. Les pratiques de collégialité concernent l'échange de matériel et les conversations encourageantes. La coopération touche surtout la répartition des responsabilités dans la réalisation d'une tâche : « *C'était vraiment au niveau d'un travail d'équipe, d'un échange de travail. On faisait chacun notre petite partie de travail.* » Finalement, Cédric souligne son appréciation de la collaboration avec la direction et raconte son expérience de la collaboration avec des membres de l'équipe-école : « *J'ai monté un projet avec une enseignante et une conseillère en orientation pour faire découvrir un quartier aux élèves. Ça m'a fait prendre conscience que l'union des forces et des différentes visions permet de faire des projets très intéressants et enrichissants.* »

Johanne a subi l'isolement, en l'absence d'aide et de soutien de la direction d'école. Mais elle a aussi connu des expériences de coordination à travers l'utilisation des locaux et du matériel didactique ainsi que des pratiques de collégialité avec l'échange de matériel, le partage d'idées et l'entraide. À ce sujet, elle mentionne : « *Quand je suis arrivée dans cette l'école, puis que les gens ont naturellement mis sur mon bureau du matériel, qu'ils sont venus m'aider à commencer l'année, c'est clair que ça m'a beaucoup aidée à rester.* » Relativement aux pratiques de coopération,

Johanne relate le rôle actif de la direction d'école dans le maintien de liens harmonieux avec les parents. Finalement, l'enseignante raconte son expérience d'une agréable collaboration avec une collègue.

Enseignants qui ont renoncé à la profession

Les deux enseignants qui ont décidé d'abandonner la profession, Josée et Christian, ont connu plusieurs expériences d'isolement ainsi que des expériences de coordination, de collégialité et de coopération. Josée a aussi connu l'indépendance, définie par McEwan (1997) comme l'absence de dépendance à l'égard des autres et la volonté de s'en remettre à soi-même.

Josée raconte de nombreuses expériences d'isolement. Elle souligne l'absence de disponibilité des enseignants et de la direction d'école. Elle déplore le refus de certains enseignants de lui accorder de l'aide : « *Je donnais des cours à des élèves en difficulté en français et il y avait une autre enseignante pour les élèves du deuxième cycle. Je voulais savoir comment elle fonctionnait, mais elle était fermée totalement. Elle pouvait passer dans le corridor sans me saluer.* » Josée parle aussi du refus d'un enseignant de lui donner de l'information. Ces attitudes l'ont portée à opter parfois pour l'indépendance. Elle a travaillé seule, car elle sentait que ses collègues ne souhaitaient pas partager leur matériel.

Par ailleurs, Josée mentionne avec enthousiasme la collégialité qu'elle a connue dans une école. Elle a aussi beaucoup apprécié sa coopération avec une enseignante : « *J'allais peaufiner l'examen chez moi* […] *J'allais faire mes photocopies, j'étais fière de faire ma moitié, de faire ma part.* » Elle signale aussi des pratiques de coopération avec les techniciens en éducation spécialisée qui, par leur soutien, ont allégé sa tâche.

Christian relate des expériences professionnelles qui illustrent les éléments du continuum de la collaboration, à l'exception de l'indépendance et de la collaboration. Il a surtout connu la collégialité. Il souligne à ce sujet l'entraide, les conseils et le soutien moral d'un mentor. Les pratiques de coopération sont des expériences que Christian a partagées surtout avec la direction, les éducateurs et les secrétaires, mais aussi avec des enseignants : « *Je demande l'aide des enseignants des autres disciplines, par exemple pour les activités de la journée sportive. Je leur donne des tâches spécifiques.* »

Nous constatons que, en cohérence avec leurs représentations du concept de collaboration, les pratiques de collaboration rapportées par les quatre enseignants, persévérants et décrocheurs, sont avant tout des pratiques de collégialité. La collaboration se fait plutôt rare dans

les milieux d'accueil. D'autres types de relations professionnelles et interprofessionnelles figurent dans le discours des participants. Les expériences relatées par les enseignants persévérants, Cédric et Johanne, et celles qui sont racontées par les enseignants ayant décidé de quitter la profession, Josée et Christian, se recoupent généralement. Par ailleurs, l'isolement a été ressenti davantage par Josée et elle est la seule à avoir connu l'indépendance, constatant que les membres du milieu d'accueil l'obligeaient à adopter cette attitude. De même, seuls Christian et Josée n'ont relaté aucune pratique de collaboration dans les divers milieux d'accueil qu'ils ont connus.

10.4.3. Les effets variés de la collégialité sur la persévérance professionnelle

Nous avons demandé aux participants si la collaboration a influencé leur décision de maintenir leur choix de carrière ou si le manque de collaboration a pu les inciter à y renoncer. Rappelons que le terme *collaboration* utilisé par les répondants correspond à la collégialité dans le continuum de McEwan (1997).

Enseignants qui persévèrent dans la profession

Pour Cédric, la collaboration a fortement influencé son choix de persévérer :

> *La collaboration a été un facteur qui a fait que j'ai continué à enseigner.* […] *Quand tu t'en vas dans l'enseignement, c'est quelque chose que tu recherches. Si tu n'es pas à l'aise avec le travail d'équipe, le travail avec les autres, si tu n'aimes pas ou tu es réticent à avoir les idées des autres, que tu n'es pas ouvert, ça ne t'aidera pas à continuer à enseigner.* […] *Ça aide de se faire aider, de se faire donner des affaires, de se faire valider ses choses. C'est sûr que ça m'a aidé.*

Un élément majeur qui incite Cédric à rester dans l'enseignement est sa relation avec les élèves, son contact avec les jeunes, son plaisir de leur enseigner. La relation avec les élèves est pour lui un stimulant qui le porte à se sentir à sa place dans la profession.

Johanne considère que le fait de se sentir soutenue par les autres lui a permis de persévérer. Elle s'exprime ainsi :

> *Lorsque tu changes d'école, si tu te sens supportée puis que tu es bien dans ton milieu, le reste va venir tout seul. C'est le plus important facteur.* […] *J'ai travaillé dans une petite école où j'ai eu quatorze*

planifications. Mais ça ne me dérangeait pas. À chaque année, je choisissais encore ce contrat-là. Quand tu sens que tes collègues et ta direction sont là pour toi, pour t'aider, ça fait une différence.

Un autre facteur de persévérance pour Johanne est sa capacité d'adaptation à des situations et des contextes très diversifiés. En outre, le mentorat lui a permis de diminuer son stress et il a été déterminant dans sa décision de maintenir son choix de rester enseignante.

Enseignants qui ont renoncé à la profession

Josée a peu connu la collaboration, sinon avec un directeur d'école: «*Une chance que j'avais ça parce que j'aurais décroché en plein milieu de l'année.* […] *Même si ça va mal avec les jeunes, le fait de savoir qu'il y a quelqu'un qui veut t'aider, collaborer avec toi, discuter, t'écouter, ça t'aide à persévérer* […] *ça m'a énormément aidée à avoir confiance en moi.*» Toutefois, la collaboration a rarement été un élément de soutien dans la vie d'enseignante de Josée. À son avis, il y avait très peu de collaboration dans les milieux d'accueil. Le défaut de collaboration n'est toutefois pas ce qui l'a incitée à quitter l'enseignement. C'est sa relation avec les élèves qui a eu raison de sa détermination à tenir le coup.

Une autre raison de délaisser la profession pour Josée concerne la difficulté à développer son identité professionnelle d'enseignante du secondaire. Voici ce qu'elle en dit: «*J'ai tout le temps voulu enseigner. Je trouve que je n'ai peut-être pas la personnalité pour enseigner au secondaire. C'est juste ça qui fait que je décroche.*»

Pour sa part, Christian affirme que l'entraide fait partie intégrante de la profession enseignante: «*Si la personne est isolée, qu'il n'y a pas de soutien direct de qui que ce soit dans son entourage, c'est sûr qu'elle va se décourager, qu'elle pourrait quitter l'enseignement.* […] *Si j'avais travaillé dans une mauvaise équipe, ça aurait accéléré mon départ.*» Sa décision d'abandonner l'enseignement ne dépend donc pas de l'absence de collaboration au sein des équipes scolaires. Par ailleurs, à l'instar de Josée, Christian ne parvient pas à établir une relation agréable avec les jeunes.

En amont de cette difficulté, Christian déclare qu'il n'aime pas enseigner: «*Je suis dans ce métier-là, mais je ne peux pas continuer parce que j'aime pas ça depuis le début.*» Il n'a d'ailleurs jamais cru qu'il aimerait enseigner: «*J'aimais l'éducation physique, j'ai aimé ma formation à l'université, mais je savais que je n'aimerais pas enseigner.*» Il semble que, tout comme Josée, Christian ne réussit pas à développer une identité professionnelle d'enseignant du secondaire.

En somme, les expériences qu'ils associent à de la collaboration ont pu inciter Cédric et Johanne à persévérer dans l'enseignement. Ces deux débutants y trouvent une source de satisfaction au travail. Les deux autres enseignants accordent beaucoup d'importance à l'entraide au sein d'une équipe-école. La collégialité a eu des incidences positives, mais non déterminantes, sur leur cheminement de nouvel enseignant. De plus, s'ils ont décidé de modifier leur choix de carrière, cette décision n'est pas motivée par le manque de collaboration dans les milieux d'accueil. D'autres facteurs sont à la source de leur décrochage de l'enseignement au secondaire, surtout la difficulté à établir une relation agréable avec les élèves et l'incapacité de développer une identité professionnelle d'enseignant du secondaire.

10.5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

En référence au continuum de la collaboration de McEwan (1997), nous avons analysé les données de la recherche et placé la collaboration là où prédominent l'interdépendance, l'apprentissage au contact les uns des autres et l'engagement soutenu dans l'exécution conjointe des tâches professionnelles orientées vers un but partagé. Nous avons constaté que les quatre enseignants débutants n'ont pas connu la collaboration et qu'ils n'en ont pas fait l'expérience dans les milieux scolaires où ils ont vécu leur insertion professionnelle. Nous tentons de mieux comprendre ces constats relativement à l'environnement scolaire humain et à la construction de l'identité professionnelle.

10.5.1. Des relations professionnelles insatisfaisantes

Le discours des enseignants débutants ne porte pas sur la collaboration, mais bien sur la collégialité. Ils évoquent le partage et le soutien mutuel. Ce soutien s'applique à la réalisation d'activités professionnelles ou à des relations amicales. L'entraide, à laquelle les participants reviennent aussi dans leurs récits d'expériences de la collaboration, demeure une collaboration « de surface » (Tardif et Lessard, 1999) se limitant à des espaces communs et des échanges sans une véritable relation d'interdépendance. D'ailleurs, les enseignants décrocheurs et persévérants confirment que l'individualisme est présent dans le monde de l'enseignement (Tardif et Lessard, 1999), lequel souffre d'un manque d'altruisme et de solidarité. Qui plus est, un sentiment d'isolement

professionnel est ressenti par la plupart, mais avec plus d'acuité chez les enseignants qui ont décidé de renoncer à l'enseignement. La collaboration au quotidien serait-elle une utopie ? Les pratiques relationnelles issues de la collecte des données indiquent que la collaboration ne fait pas partie de la vie professionnelle des enseignants participants. Elle est parfois vécue lorsqu'une activité est organisée pour l'ensemble des élèves de l'école. Ne serait-elle présente qu'à l'occasion de projets d'envergure ? La collaboration s'actualiserait-elle seulement lorsque les enseignants dépassent les limites de leur quotidien ?

10.5.2. Les interactions au cœur de la construction identitaire

Dans certains milieux, les enseignants débutants doivent faire preuve d'une grande capacité d'adaptation devant l'indifférence et l'individualisme de leur entourage (Lessard et Portelance, 2005). Le choix de persévérer dans la profession enseignante dépend en grande partie de l'environnement humain immédiat dans lequel ils évoluent, à savoir les membres de l'équipe-école et les élèves. Selon nos résultats, deux facteurs de persévérance, la collégialité et les relations harmonieuses avec les élèves, sont d'ordre relationnel.

La collégialité, maintes fois relevée par les participants, est perçue comme un renforcement positif venant de la part des membres du milieu d'accueil. Il n'est donc pas étonnant de constater que, même si elle ne représente pas une réelle collaboration, la collégialité est perçue par les enseignants débutants comme un facteur favorable à leur persévérance professionnelle. Les uns et les autres sont d'avis qu'une attitude d'accueil, de soutien et d'encadrement permet aux débutants de s'intégrer plus rapidement et plus facilement dans l'équipe-école. Le travail avec les autres, l'ouverture à leurs idées, les échanges de matériel peuvent être l'occasion d'un partage de savoirs entre débutants et experts, une occasion de continuer l'apprentissage du métier (Williams, 2003), autant pour les enseignants expérimentés que pour les débutants. La collégialité peut favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance à la profession et la consolidation des compétences professionnelles.

À l'instar des relations avec les collègues, les relations agréables avec les élèves constituent un élément prioritaire dans la vie professionnelle des enseignants (Bélair et Lebel, 2007). Ce qui aide le plus les enseignants Cédric et Johanne à persévérer, c'est de voir que les élèves ont compris, qu'ils réussissent, qu'ils confirment la compétence

de leur enseignant. Ces deux enseignants persévérants ont du plaisir à enseigner, notamment parce qu'ils aiment être en contact avec les jeunes. Josée et Christian n'ont pas connu des interactions aussi stimulantes avec leurs élèves. Ce sont d'ailleurs les relations insatisfaisantes avec les jeunes qui les ont principalement poussés à abandonner la profession enseignante. Ce constat confirme, d'une part, que l'expérience en classe avec les élèves représente le moment le plus signifiant dans l'expérience de travail des enseignants (Tardif et Lessard, 1999) et, d'autre part, que la construction de l'identité professionnelle repose essentiellement sur l'interprétation de leur efficacité auprès des élèves (Gohier, 2007).

Les facteurs de persévérance professionnelle extraits du discours des enseignants persévérants représentent des socles sur lesquels ils construisent progressivement leur identité professionnelle. À l'inverse, le parcours des deux enseignants qui ont décidé de quitter la profession semble parsemé d'obstacles et de contraintes qui ont nui à la construction identitaire professionnelle.

CONCLUSION

Nous n'avons pas été en mesure d'analyser les perceptions des effets de la collaboration sur la persévérance professionnelle. Effectivement, les enseignants participants ont fait référence à la collégialité plutôt qu'à la véritable collaboration, à la fois dans leurs représentations et dans la narration de leurs pratiques relationnelles. Nous pouvons donc affirmer que la collaboration demeure un concept mal compris des enseignants débutants de notre recherche puisqu'ils confondent la collaboration et la collégialité. Toutefois, les enseignants persévérants et les enseignants qui ont laissé l'enseignement se représentent la collaboration de façon similaire.

Il semble que les représentations des uns et des autres n'aient pas d'impact significatif sur la persévérance professionnelle. En outre, les pratiques de collégialité dans les écoles ont peu d'effets à long terme sur la persévérance professionnelle. En effet, si la collégialité dans les milieux d'accueil influence positivement la décision de persévérer dans la profession, son importance relative ne suffit pas à retenir ceux qui ne parviennent pas à développer une identité professionnelle d'enseignants du secondaire. Est-ce qu'une véritable collaboration aurait pu contribuer à leur rétention dans la profession ?

Les pratiques de collaboration restent à développer dans les milieux d'accueil puisque la plupart des pratiques rapportées ne dépassent que très rarement le seuil de la collégialité. En somme, les enseignants débutants de notre recherche ne savent pas ce qu'est une véritable collaboration et les enseignants expérimentés ne semblent pas les avoir accueillis par des pratiques de ce genre. Le manque de collaboration peut être dû également aux lacunes de la formation initiale. Comme toute compétence professionnelle, la compétence en matière de collaboration n'est pas innée (Dionne et Savoie-Zajc, 2011). Son développement chez les futurs enseignants et les débutants pourrait-il être renforcé au contact d'enseignants expérimentés qui leur proposent des modalités de travail collaboratif, comme le suggèrent Beaumont, Lavoie et Couture (2010) ?

Nous croyons que, si les résultats ne sont pas généralisables, compte tenu de notre choix d'effectuer une analyse en profondeur de la collaboration, ils sont toutefois révélateurs d'une réalité certainement vécue dans d'autres contextes d'insertion professionnelle au Québec et même ailleurs. Le choix du cadre d'analyse emprunté à McEwan (1997) s'est révélé judicieux, même s'il comporte un élément qui semble superflu, à savoir l'indépendance. Même s'il a été possible d'associer des pratiques de collaboration à tous les autres éléments du continuum, il y aurait lieu d'en proposer une autre adaptation pour mieux analyser les pratiques relationnelles. Dans un autre ordre d'idées, une recherche-action qui durerait plusieurs années permettrait de vérifier les effets de la collaboration sur la persévérance professionnelle. Finalement, il serait intéressant de connaître les représentations qu'ont des enseignants expérimentés de la collaboration.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BEAUMIER, F. (1998). *Facteurs de l'organisation scolaire québécoise pouvant influer sur le désir de quitter ou de rester en enseignement en adaptation scolaire*. Mémoire de maîtrise. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

BEAUMONT, C., LAVOIE, J. et COUTURE, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec : Université Laval, CRIRES.

BÉLAIR, L. et LEBEL, C. (2007). La persévérance chez les enseignants franco-ontariens. *Canadian and International Education/Education canadienne et internationale*, *36*(2), 33-50.

BESSER, H. (2007). *La persévérance, secret du succès : comment la développer et l'exercer*. Suresnes (FR) : Hexalto.

COOK, L. et FRIEND, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failures*, *35*(4), 6-9.

DECI, E.L. et RYAN, R.M. (2002). *Handbook of Self-determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.

DELEON, P.H. (1995). Toward achieving multidisciplinary professional collaboration. *Professional Psychology: Research and Practice*, *26*(2), 115-116.

DIONNE, L. (2005). L'acculturation collaborative des milieux scolaires par la création d'espaces de collaboration. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Les lieux et les modes de formalisation des savoirs professionnels en enseignement* (p. 350-366). Sherbrooke: CRP.

DIONNE. L. et SAVOIE-ZAJC, L. (2011). Sens, caractéristiques et retombées de la collaboration entre enseignants et contribution au développement professionnel. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (p. 45-60). Québec: Presses de l'Université du Québec.

DUCHESNE, C. (2004). *Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire*. Thèse de doctorat. Gatineau: Université du Québec en Outaouais.

DUCHESNE, C. et SAVOIE-ZAJC, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire: une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, *25*(2), 69-95.

FEIMAN-NEMSER, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, *60*(8), 25-29.

GOHIER, C. (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement: regards croisés*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: ministère de l'Éducation.

HAUN, D.D. et MARTIN, N.B. (2004). Attrition of beginning teacher and the factors of collaborations and school setting. *Research in Middle Level Education*, *27*(2), 1-7.

HOGUE, T. (1994). *Community Based Collaboration: Community Wellness Multiplied*. Bend, Chandler Center for Community Leadership.

KARSENTI, T. (2005). Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, *49*, 73-90.

KARSENTI, T., COLLIN, S. et DUMONCHEL, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International Review of Education*, (juillet), 1-20.

KARSENTI, T. et SAVOIE-ZAJC, L. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches* (4e éd.). Saint-Laurent: ERPI.

KIESLER, C.A. (1971). *The Psychology of Commitment. Experiments Linking Behavior to Belief*. New York: Academic Press.

LESSARD, C. (2005). Collaboration au travail: norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. Dans D. Biron, M Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 435-458). Sherbrooke: Université de Sherbrooke, CRP.

LESSARD, C. et PORTELANCE, L. (2005). Les pratiques de collaboration et les savoirs partagés d'enseignants et d'intervenants scolaires pour un meilleur soutien des élèves à risque. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 367-388). Sherbrooke: Université de Sherbrooke, CRP.

LITTLE, J.W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, *91*(4), 509-536.

Marcel, J.-F. (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Perisset Bagnoud et M. Tardif (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (p. 7-17). Bruxelles : DeBoeck.

Martineau, S. et Portelance, L. (2005). L'insertion professionnelle : un tour d'horizon des recherches. *Écho du R.É.S.E.A.U. Laval*, *5*(1), 7-16.

Martineau, S., Portelance, S. et Presseau, A. (2009). Analyse des limites et des possibilités d'un programme de soutien à l'entrée dans la carrière enseignante. Communication présentée au IIe Colloque national sur l'insertion professionnelle des enseignants. Laval, mai.

McEwan, E.K. (1997). *Leading Your Team to Excellence : How to Make Quality Decisions*. Thousans Oaks (CA) : Corwin Press.

Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 331-336). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Ndoreraho, J.-P. et Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignemen*t. Laval : Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement – CNIPE. <www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/JPN_et_SM-2.pdf>, consulté le 19 octobre 2009.

Portelance, L. et Durand, N. (2006). La collaboration au sein d'une équipe pédagogique, une compétence à développer au cours des stages. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, *4*(2), 77-99.

Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Smith, T. et Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover ? *American Educational Research Journal*, *41*(3), 681-714.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contributions à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, *54*(2), 143-178.

Williams, A. (2003). Informal learning in the worplace : A case study of new teachers. *Educational Studies*, *29*(2), 207-219.

Willoughby, C., Brown, G. E., King, A. G., Specht, J. et Smith, L. K. (2003). The resilience self : What helps and what hinders ? Dans A.G. King, G.E. Brown et L.K. Smith (dir.), *Resilience : Learning from People with Disabilities and the Turning Points in Their Lives* (p. 89-128). Westport : Praeger Press.

CHAPITRE 11

TRAVAILLER COLLECTIVEMENT AU BÉNÉFICE D'UNE ÉCOLE INCLUSIVE
Exploration des difficultés des enseignants novices au travers de l'élaboration d'une ressource informatique

Corinne Mérini
Université Blaise-Pascal

Serge Thomazet
Université Blaise-Pascal

Elvire Gaime
Université Blaise-Pascal

RÉSUMÉ

Favoriser l'accessibilité des savoirs et la socialisation en milieu ordinaire des élèves ayant des besoins particuliers est le propre de l'école inclusive. Cela suppose une adaptation de l'enseignement, mais aussi de l'école aux besoins de tous les élèves par une réorganisation du travail scolaire qui va devoir associer des professionnels, des enseignants et les parents. Le travail collectif dans ce contexte joue un rôle majeur. Notre travail pointe les obstacles que les enseignants novices rencontrent dans ce cadre. Nous procédons à partir d'entretiens d'autoconfrontation simples et croisés menés à partir d'extraits de films de situations professionnelles ordinaires dans lesquels les enseignants débutants sont aux prises avec les besoins particuliers de leurs élèves. Ce travail nourrit une plateforme informatisée (Néopass@ction) centrée sur cette thématique et contribue

à une formation originale des novices fondée sur la controverse présentant le métier au travers des tensions de préoccupations qui le constituent.

Les grands organismes internationaux comme l'UNESCO (2000, 2009) ou la Commission européenne (1996) incitent les États à faire évoluer leurs réponses éducatives ordinaires pour une meilleure prise en compte des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, notamment par le développement d'une école que nombre d'entre eux qualifient d'inclusive. L'école inclusive suppose des adaptations structurelles, organisationnelles et pédagogiques pour rendre possible une scolarité optimale à tous les élèves, quels que soient leurs besoins.

Cette perspective inclusive conduit à un changement de paradigme (Thomazet, 2008), l'effort d'adaptation revenant à l'école et non à l'enfant par le biais d'une réorganisation du travail scolaire. L'école inclusive se démarque ainsi d'une conception plus ancienne de l'intégration qui fait porter la majorité de l'effort d'adaptation aux élèves, et non aux établissements. Ce changement de paradigme devrait conduire l'école à un double processus d'adaptation et de normalisation. Ce double processus marque, d'une part, une adaptation aux publics à besoins particuliers et, d'autre part, une incorporation de ces adaptations dans le fonctionnement ordinaire de l'établissement. Ainsi, l'école inclusive ne peut se limiter à être une intégration poussée qui ne laisserait aux élèves qu'une alternative : s'adapter à la classe ordinaire ou être orientés dans une structure spécialisée (Thomazet, 2008).

On le comprend aisément, le passage de l'intégration à l'école inclusive a été rendu nécessaire par la volonté de scolariser en milieu ordinaire les élèves dont les difficultés, ou le handicap, ne permettent pas l'acquisition des connaissances et des compétences ordinaires, dans les mêmes conditions de temps et d'organisation que les autres élèves. L'accueil de ces élèves nécessite, au-delà de la classe, une organisation différente de l'école et permet ainsi l'intervention de professionnels comme des éducateurs, des ergothérapeutes, des médecins, des orthophonistes, pour répondre à des besoins multiples, médicaux, scolaires et éducatifs.

Dans ce contexte, la littérature scientifique internationale souligne l'importance du partenariat en particulier avec les parents (Chatelanat, 2003 ; Dale, 1996 ; Deslandes, 2006 ; Epstein, 2001 ; Guerdan, Bouchard et Mercier, 2002 ; Hornby, 2002 ; Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006 ; Turnbull, Summers et Brotherson, 1984). Pour autant, ces travaux contribuent plus à un éclairage idéologique prônant un modèle d'action qu'à l'exploration de pratiques ordinaires. On peut, par ailleurs, constater à l'instar de Dhume (2003) un flou conceptuel associant la notion de partenariat à des formes de délégation, de commandite ou de sous-traitance, là où nous considérons qu'elle est une action commune négociée dans la perspective de réduire une situation problématique (Mérini, 1999).

La capacité des professionnels à collaborer pour une meilleure scolarité de tous les élèves au sein de l'école ordinaire, s'agissant de pratiques manifestes, reste un champ d'étude relativement inexploré, en particulier pour des enseignants novices. Notre association au projet Néopass@ction (Ria et Leblanc, 2011) a donc constitué une opportunité scientifique, car elle nous permet d'investir ce champ, tout en disposant d'un cadre conceptuel et matériel facilitant cette exploration (ce que nous détaillerons plus loin).

Dans ce contexte, ce chapitre vise, d'une part, à repérer les difficultés auxquelles des enseignants débutants se heurtent dans le travail collectif et, d'autre part, à montrer comment une plateforme ressource (Néopass@ction), en s'appuyant sur ces difficultés peut être source de développement professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

11.1. L'ÉCOLE INCLUSIVE ET LE TRAVAIL COLLECTIF : DES DÉFIS POUR LES ENSEIGNANTS NOVICES

L'adaptation de l'école à des élèves présentant des besoins particuliers à la fois scolaires, éducatifs, médicaux et rééducatifs positionne notre champ de recherche, l'école inclusive, aux confins de différents univers sociaux (classe ordinaire, dispositifs spécialisés, soins…). Dans ce cadre, le partenariat est l'outil qui permet de construire des dispositifs singuliers, orientés de manière homogène dans un espace spécifique, respectueux d'une action globale et systémique.

11.1.1. L'école inclusive : un « objet frontière »

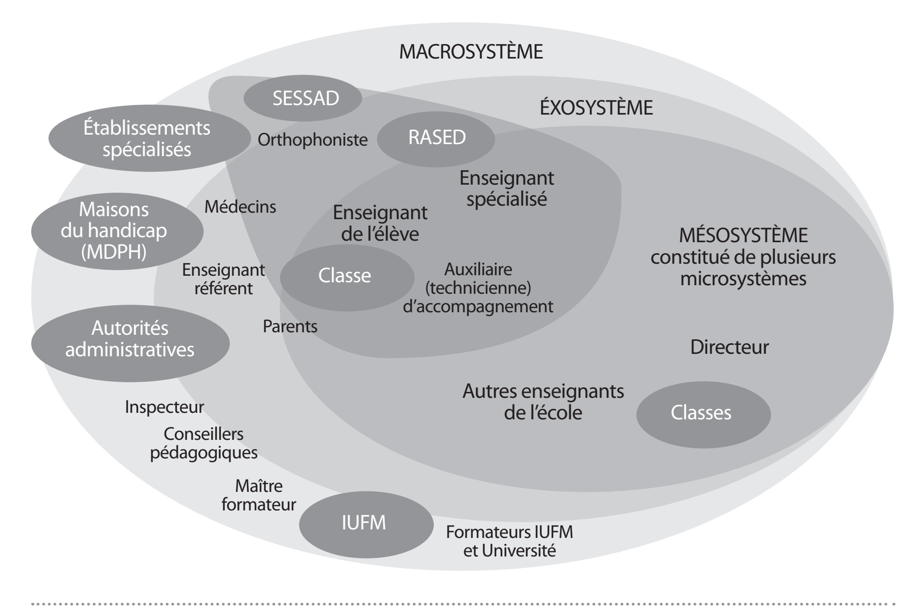
L'école inclusive, ainsi située, et posée comme un principe ayant valeur de projet commun, apparaît comme un « objet frontière » (Star et Griesemer, 1989), c'est-à-dire comme ayant une configuration « suffisamment commune à plusieurs mondes sociaux pour qu'elle assure un minimum d'identité au niveau de l'intersection tout en étant suffisamment souple pour s'adapter aux besoins et aux contraintes spécifiques de chacun de ces mondes » (Trompette et Vinck, 2009, p. 8). À ce titre, l'école inclusive prend forme dans les interactions qu'entretiennent différents systèmes et peut être conçue comme un processus dépendant de phénomènes distaux et proximaux modélisables à partir du modèle écologique de Brofenbrenner (1979) (figure 11.1). Elle est le résultat d'une construction collective négociée associant différents acteurs et différentes organisations. C'est en ce sens que nous parlons de partenariat.

Ce schéma illustre le fait que les microsystèmes comme la classe, le regroupement d'aide, la direction d'école ou les structures périscolaires comme la cantine, entrent en relation entre eux pour constituer le mésosystème scolaire. Ce mésosystème est lui-même en interaction avec les exosystèmes que sont les familles, les services médico-sociaux ou les conseillers pédagogiques. Le macrosystème encadre les deux précédents par les structures réglementaires (qui constituent la prescription primaire) ou formatives comme les établissements de formation qui, eux, induisent une prescription secondaire (Daguzon et Goigoux, 2007), mais aussi les structures de financement et décisionnelles (MDPH, autorités scolaires, médicales, etc.). Ces liens sont indispensables, car ce sont eux qui fabriquent matériellement et symboliquement l'objet frontière « école inclusive » qui relève de plusieurs

mondes sociaux. Ces liens ont des conséquences, par exemple, sur des décisions de diverses natures : administratives, pour les financements par exemple ; organisationnelles, pour une organisation aménagée du travail scolaire ; ou encore sociales, pour faciliter la place d'un élève à besoins particuliers dans un groupe ; voire pédagogiques, pour ce qui concerne le curriculum et les pratiques de classe. Notons que ces liens sont, par ailleurs, insécables au regard d'un processus inclusif réussi.

Figure 11.1.

Exemple d'espace collaboratif en situation d'école inclusive



Source : Adaptée de Bronfenbrenner (1979).

La nature et la position de cet objet frontière imposent aux acteurs de collaborer, c'est-à-dire d'échanger pour s'informer, voire de travailler en partenariat (Mérini, 1999) et de négocier des plans d'action conjoints. Ainsi, une famille, des professionnels de la rééducation, du soin, et des enseignants peuvent être en relation pour construire un système d'action spécifique répondant aux besoins particuliers d'un élève. Cette relation peut être ponctuelle ou plus pérenne. La nature et la situation particulière de l'école inclusive aux frontières de différents univers posent un certain nombre de problèmes du point de vue scientifique. Son étude doit, en effet, permettre d'identifier les relations existant entre les microsystèmes et les exo- ou les macrosystèmes et

donc un réglage à différentes focales d'observation. Cette complexité nécessite des structures théoriques plurielles permettant ces éclairages à différents niveaux de granularité. Un second problème réside dans l'explicitation et la visibilité de l'école inclusive puisque le périmètre de son action ne correspond pas à celui d'une organisation. Celle-ci se présente comme une nébuleuse aux contours évolutifs, plus ou moins formels et plus ou moins explicites, ce qui pose des problèmes de modélisation interpellant à la fois le champ de la recherche et celui de la formation. Ce phénomène est particulièrement présent chez les enseignants novices, dont les préoccupations (Veyrunes et Saury, 2009) sont plus axées sur la classe et les programmes, territorialisant ainsi, symboliquement et matériellement, leur espace professionnel.

11.1.2. L'école inclusive et le travail collectif dans la formation des enseignants : des difficultés majeures

Nous venons de le voir, l'école inclusive est tout d'abord un principe qui cimente le travail collectif. Sa mise en place ne peut être pensée qu'en référence à un contexte de manière systémique, au sens où les acteurs, les systèmes et leur activité entrent en interrelations, et complexe, puisque le mouvement d'un élément modifie la configuration du système dans son ensemble (Le Moigne, 1990).

En France, comme dans beaucoup d'autres pays, cette approche ne correspond que rarement aux dispositifs de formation des enseignants. Ceux-ci sont, en effet, fractionnés par les matières universitaires d'enseignement et par les catégories du travail scolaire (Gather-Thurler et Maulini, 2007) comme les disciplines d'enseignement et les didactiques ; par les configurations de la formation (cours, travaux dirigés, stages, etc.) ou les catégories de problèmes professionnels traités (la maternelle, l'enseignement de la lecture, la gestion de l'hétérogénéité, etc.) et, enfin, par les classes d'âge avec des clivages majeurs (l'enseignement primaire et secondaire ou la formation initiale/continue). Ces découpages mènent à une organisation segmentée et le plus souvent individuelle du travail en formation qui reste impropre aux caractéristiques de l'école inclusive et du travail collectif tels que définis plus haut.

Si l'on veut réellement obtenir un changement de répertoire d'actions pour les nouveaux enseignants et qu'ils contribuent à mettre en place l'école inclusive, il nous a semblé nécessaire de travailler ses dimensions complexes et systémiques en formation, dans

l'expérience de situations proches du « réel » du métier, ou tout au moins dans des situations qui drainent avec elles les interdépendances évoquées plus haut.

11.2. SITUATION DE L'ÉTUDE, CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche-intervention (Mérini et Ponté, 2008) qui unit praticiens et chercheurs tout au long du processus. La situation de l'objet aux confins de différents univers nous conduit à une approche multiréférentielle fondée sur une méthodologie organisée autour de trois phases de prise de données.

11.2.1. Contexte de l'étude et démarche

Cette méthodologie de recherche partenariale autorise une forte sensibilité du travail de recherche au contexte professionnel. Dans cette approche, les visées épistémiques et transformatives sont indissolublement liées : c'est en permettant aux professionnels de faire évoluer leur métier que nous pouvons l'observer, notamment dans ses dynamiques adaptatives. Notons que la visée transformative est plus à situer dans la transformation des grilles de lecture du métier. La recherche-intervention est, dans le même temps, un moyen de créer un climat de confiance avec les professionnels pour à la fois obtenir des données les plus « authentiques » possible (au début du travail de recherche) et pour préserver les jeux de reconnaissance des professionnels autour des interprétations construites par les chercheurs (en fin de travail). Enfin, la recherche-intervention, par son ancrage fort dans des terrains professionnels spécifiés, permet des retours formatifs auprès des professionnels et des formateurs lors de la présentation des travaux.

Dans un autre sens, le choix de travailler au plus près du métier présente un intérêt épistémique, car il accentue la possibilité de percevoir les éléments saillants de celui-ci dans les hésitations, les difficultés, les incidents, etc., ce qui permet une sorte d'effet loupe. C'est par ailleurs l'occasion, pour les novices auxquels la plateforme s'adresse, de générer un processus de reconnaissance de soi au travail, étape empathique ou mimétique indispensable à la réflexion et au questionnement qui suivent.

Comprendre les logiques des différents univers sociaux de l'école inclusive et les interactions qui constituent l'activité collaborative des enseignants débutants amène à caractériser notre approche de manière générale par son fondement épistémologique que nous voulons multiréférentiel (Ardoino, 1993). Cette approche nous permet de prendre en compte la diversité des référentialisations non pas pour les additionner ou même les articuler, mais pour les confronter de manière dialectique et témoigner des différences afin de voir en quoi, dans la négociation, elles produisent des déplacements. L'unité d'analyse renvoie à ce que nous avons développé ci-dessus au travers du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979). L'unité d'observation, elle, est située au niveau de la décision. Nous faisons expliciter, analyser et discuter les décisions dans un protocole méthodologique pluriel (décrit au paragraphe suivant) afin de saisir les tensions qui s'instaurent dans cette zone d'inter-métiers et la manière dont les novices s'en saisissent. La variation de granularité de l'unité d'observation entre micro- et mésosystème amène à analyser la décision du point de vue des stratégies collectives, mais aussi de l'analyse de l'activité collaborative et des transformations des métiers. L'objectif du travail est de repérer les difficultés des enseignants débutants dans leur tentative de scolariser, dans un cadre ordinaire, des élèves à besoins particuliers.

11.2.2. Cadre d'analyse et méthodologie

Le grain de la sociologie des organisations (Crozier et Friedberg, 1977) est utilisé pour repérer les pratiques collaboratives peu visibles et les stratégies qui leur sont associées. Il permet de pointer les situations professionnelles et les formes de pouvoir à partir desquelles on peut explorer l'activité collaborative des acteurs. Dans le prolongement de ce repérage, la sociologie de la décision (Jamous, 1969; Sfez, 1981) facilite la lecture de leurs stratégies, la décision étant conçue comme le moment cristallisateur où des intentions, des possibles et des obstacles entrent en résonance. Porter un regard critique sur ce moment marque le positionnement des acteurs dans le système et les rapports de force et d'intentions qui peuvent se développer. Cette analyse est mise en relation avec une approche d'ordre psychologique, de grain plus fin, sur le travail et les personnes au travail (Leplat et Hoc, 1983) qui donne accès à l'activité (Leontiev, 1975), au travail (Clot, 1999) et aux effets identitaires dans la construction du métier. L'association de ces approches nous permet de changer de grain et de passer de l'analyse des stratégies dans l'inter-métier (ce qui unit les différents partenaires) à l'analyse de l'activité de l'enseignant (et constitue un pan du métier) dans la tradition de l'ergonomie francophone.

Ces cadres d'analyse combinés partagent l'idée que la réponse des acteurs engagés dans une situation est rarement univoque, que chaque métier amène les acteurs à gérer des situations complexes et dynamiques. Les professionnels ne se contentent pas de mettre en application des prescriptions, ils inventent, réinventent sans cesse leur métier (Leplat, 1997) et leurs situations de travail. Ainsi, ce que fait un professionnel en situation n'épuise pas toutes les potentialités de son activité réelle. Ce qu'il fait n'est qu'une possibilité parmi bien d'autres qui ont été écartées: «L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées» (Vygotski, 1994 [1925]).

Notre méthodologie est menée selon une description par étagements dynamiques pour laquelle plusieurs prises de données se superposent sur une durée de six à sept mois. Trois situations de classe ordinaires avec des élèves à besoins particuliers concernant quatre enseignants débutants de l'enseignement primaire ont été filmées. Cette première rétention de données située dans la classe constitue le support des autoconfrontations par lesquelles les professionnels décrivent leurs préoccupations (Veyrunes et Saury, 2009). La rétention secondaire de données (Leblanc, 2012) constituée des autoconfrontations simples et croisées (Amigues, Faïta et Saujat, 2004) a permis aux chercheurs de pointer les premières tensions de l'activité collaborative et de les soumettre lors de débats collectifs menés avec des enseignants spécialisés, des conseillers pédagogiques, un maître formateur, des membres d'un Service d'éducation et de soins spécialisés à domicile (SESSAD), des parents, en groupes homogènes (une même catégorie d'acteurs) et hétérogènes (un représentant de chaque catégorie) fabriquant ainsi la rétention tertiaire de données. Les extraits vidéo de classe et des autoconfrontations constituent le matériel utilisé pour monter notre thématique dans la plateforme de formation Néopass@ction.

11.3. DES OBSTACLES AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Prendre en compte les besoins particuliers des élèves et travailler collectivement renvoie, pour un novice, à quatre grandes catégories de difficulté: 1) celle de la perception des besoins des élèves, 2) celle des diverses formes d'aide qui entrent en tension, 3) celle liée au travail collectif et 4) celle liée au rapport avec les parents.

11.3.1. La perception des besoins de l'élève : difficulté de l'élève/difficulté de l'enseignant

Dès les premières autoconfrontations, il est apparu que la difficulté des élèves engendrait une situation difficile pour l'enseignant novice qui est partagé entre son pilotage de classe et la prise en compte de quelques élèves à besoins particuliers. Les enseignants débutants ressentent la difficulté de leurs élèves au travers de leur propre souffrance à ne pas pouvoir faire avancer le cours de classe, ce qui traduit, chez ces néotitulaires, une perception non conceptualisée de cette difficulté rendant impossible sa traduction en termes de besoins. Leur souffrance professionnelle les empêche de reconnaître qu'ils font partie d'un problème. Ils rejettent la cause de leurs difficultés sur les contenus d'enseignement et abaissent leurs exigences, ou sur les supposés problèmes psychologiques ou sociaux de l'élève, voire sur l'absence d'accompagnement des parents, etc.

Indépendamment de ces explications causales externes, les enseignants observés dénoncent un manque d'outils et de connaissances relatives à la difficulté pour reconnaître les problèmes et situer les besoins, ainsi qu'un manque d'expérience ou de temps pour penser la difficulté. Ne percevant pas les difficultés de leurs élèves, les novices ont peu conscience des besoins particuliers de ces derniers, et vont donc être en difficulté pour instaurer de véritables partenariats.

11.3.2. Des formes d'aide traduisant des tensions de préoccupations

D'une manière générale, les aides apportées aux élèves sont invisibles entre collègues et entre partenaires, car elles sont peu formalisées et font l'objet de peu d'échanges professionnels ou d'élaborations communes.

Les formes d'aide varient de l'aide directe en classe au recours aux dispositifs formels d'aide avec des enseignants spécialisés ou les assistants de vie scolaire (AVS). Ces formes d'aide ont, le plus souvent, été travaillées et présentées en formation. Chez les novices, ce que nous appelons les aides directes correspondent au pilotage de l'activité pédagogique par la réponse juste ou la répétition des apprentissages avec les parents, par exemple. On les retrouve aussi dans les différenciations de tâches, de niveaux d'exigence, de modes de regroupement ou d'espace, mais ces stratégies sont, cette fois, plutôt le propre d'enseignants ayant acquis une certaine expertise. La double manière de penser les

aides semble pouvoir être associée à deux styles typiques d'enseignement (Leblanc, Serres, Durand et Ria, 2006). L'un est orienté par des préoccupations d'excellence et de respect des programmes, l'autre est plus soucieux de la réussite de tous, y compris celle des élèves en difficulté. Le tableau 11.1 illustre ces deux styles typiques en précisant leurs caractères respectifs, en particulier leurs centrations pour la première ligne, et les types d'aide auxquels ils renvoient dans la seconde. On peut dire que, pour le premier type de style, l'aide est plutôt indirecte, l'enseignant ayant recours à des dispositifs tiers dans le premier cas, et direct dans la classe pour le second.

Tableau 11.1.

Deux styles typiques d'enseignement

	Enseignement centré sur les savoirs	Enseignement centré sur les élèves
Caractérisation du style	Enseignement très fidèle aux programmes et à la prescription Centration sur les savoirs à acquérir Aides conçues comme des prothèses	Enseignement orienté par la réussite des élèves Centration sur les élèves Distanciation vis-à-vis des programmes
Type d'aide mis en place	Aide personnalisée Aide spécialisée Devoirs (parents répétiteurs)	Diminution des niveaux d'exigence Aménagements du groupe, du temps, des formes évaluatives du matériel ou des charges de travail

On peut en conclure que les réponses apportées par les novices aux besoins particuliers de leurs élèves (qu'elles se traduisent par des aides directes ou indirectes) sont plus individualisées que collectives, ce qui constitue un obstacle à la mise en œuvre d'une école réellement inclusive.

11.3.3. Le travail collectif et les novices

Chez les enseignants novices, si les aides sont invisibles, le travail collectif semble, lui, transparent. Ce pan de travail est éloigné de la représentation que les enseignants se font de leur métier qui reste encore essentiellement orienté vers le geste d'enseignement. Travailler avec

l'autre est une réalité de fait, pour les enseignants experts en particulier, mais il n'apparaît qu'après que les problèmes rencontrés dans le pilotage de la classe et de l'acte d'enseigner sont dépassés. Le recours à l'autre, pour les novices, est essentiellement une manière de soulager la souffrance que la difficulté de leurs élèves engendre. Les échanges entre deux portes, de manière informelle, leur permettent de se rassurer ou de prendre de l'information pour comprendre cette difficulté. Démunis pour y répondre, ils passent la main à des collègues plus qualifiés ou spécialisés dans des formes de sous-traitance qui écartent l'élève du cours de classe, ce qui leur facilite la tâche pour conduire le restant du groupe. Ils arrivent parfois à échanger avec les collègues ayant eu l'élève auparavant, ou avec les collègues spécialisés pour construire de nouvelles réponses. Le temps du partenariat, tel que défini plus haut, c'est-à-dire celui d'un plan d'action collectif négocié, semble être le fait d'enseignants plus expérimentés qui savent s'allier collègues et parents comme ressources pour agir. On peut donc en conclure que le travail collectif chez les novices est plus orienté vers leurs propres préoccupations (leurs difficultés et leur souffrance au travail) que vers une action collective facilitant une inclusion scolaire réussie des élèves.

11.3.4. Les parents et les novices

Les novices interrogés se sentent professionnellement démunis pour rencontrer les parents (manque d'outils pour évaluer correctement la difficulté des élèves, manque de maîtrise des problèmes, peur des parents, etc.). Pour autant, il nous semble important de déceler derrière ces arguments un éventuel problème d'identité professionnelle encore peu ancrée, et qui fait qu'ils ne « s'autorisent » pas à agir hors de ce qu'ils considèrent leur espace de légitimité professionnelle : la classe. La rencontre des parents semble les effrayer. Le plus souvent, ils ne les prennent pas en compte ou leur demandent d'être des « répétiteurs » des leçons vues en classe. Les parents se doivent alors d'appliquer des consignes, voire des méthodes pédagogiques qui ne leur sont pas explicitées, ni dans leurs intentions, ni dans leurs modalités. Les enseignants néotitulaires déclarent se sentir fragilisés dans une relation duelle avec les parents qui peut tourner à la remise en cause de leur professionnalisme (Auduc, 2007), voire à l'affrontement (Benasayag et Del Rey, 2012). Des experts, par exemple des enseignants spécialisés, lorsqu'ils sont amenés à analyser leurs pratiques (Merini, Ponté et Thomazet, 2011), montrent que la présence d'un tiers médiateur (directeur, enseignant spécialisé, collègue etc.) pourrait être une réponse à ce problème

en ce qu'elle permet de trianguler (Bowen, 1996) les échanges et de déplacer les regards posés sur la difficulté (Gayet, 1999). Ces habiletés à collaborer ne font pas partie du répertoire d'actions des enseignants débutants, ce que la plateforme Néopass va tenter de développer en provoquant une réflexion autour de la question partenariale au travers des commentaires d'enseignants experts et de chercheurs.

11.4. LES PARTICULARITÉS DE LA PLATEFORME NÉOPASS@ACTION

La partie de la plateforme Néopass@ction à laquelle nous contribuons est construite à partir des vidéos les plus signifiantes de nos données méthodologiques, extraites de situations professionnelles et de situations d'autoconfrontation ayant fondé nos analyses. Ces situations, rappelons-le, sont prototypiques de conditions professionnelles ordinaires d'enseignants novices, et permettent aux enseignants débutants de se reconnaître dans les difficultés évoquées et les situations rencontrées. Ces situations «miroirs», et les débats collectifs qu'elles suscitent, amènent les néotitulaires à confronter des interprétations ou des pratiques, à controverser avec d'autres, à échanger des idées, mais aussi des pratiques. Ils le font à partir des commentaires de leurs pairs, mais aussi d'enseignants plus experts et de chercheurs qui (toujours sous forme d'extraits vidéo) analysent ces situations ordinaires de classe et les difficultés que les novices décrivent. Ce travail est le plus souvent accompagné par des formateurs qui utilisent la plateforme, dans un dispositif de formation, comme un artéfact de formation.

11.4.1. Un processus de formation appuyé sur des situations prototypiques ordinaires

Le processus à l'œuvre peut être décrit comme une reconnaissance de soi au travail pour découvrir, dans les controverses qui se développent autour des vidéos, l'«épaisseur» du métier et aller au-delà des répertoires habituels: «Le métier est adressé à quelqu'un pour pouvoir prendre sens, tout en étant transpersonnel, c'est-à-dire pouvoir évoluer si on "s'en occupe", si on peut disposer en soi du collectif. Pour cela, il faut oser affronter le désaccord, le répertoire des possibles que je peux emprunter, pour moi, au-delà de ce que l'autre fait» (Clot, 2009, p. 1). En ce sens, le processus de formation se développe dans les controverses

à partir de l'effet « mimétique » (soi au travail) impulsé par les extraits vidéo de situations ordinaires. Ce processus nous semble être une piste prometteuse de développement professionnel renouvelant le recours, plus habituel, aux pratiques standardisées en formation.

11.4.2. Des conditions matérielles particulières pour changer symboliquement de répertoires d'actions

D'un point de vue très matériel, la plateforme qui rassemble des images de courtes situations professionnelles problématiques peut être utilisée dans les lieux de formation comme dans les lieux professionnels (l'école, le secteur scolaire, etc.) avec des formateurs, des universités, des conseillers pédagogiques, ou des praticiens constitués en groupe de formation.

D'un point de vue plus symbolique, l'utilisation de la plateforme comme artéfact, par les débats qu'elle peut susciter, permet de mettre à distance les évènements tout en s'y reconnaissant comme partie prenante. En ce sens, elle contribue à construire un espace transitionnel (Winnicott, 1969) situé entre formation et métier, la distance qui les sépare apportant le temps de la réflexion et offrant la possibilité d'élargir les répertoires d'actions relatifs au travail collectif pour répondre aux besoins particuliers des élèves et mettre en œuvre des stratégies d'inclusion scolaire.

11.4.3. Le facteur humain : une condition déterminante du processus

Cet artéfact, pourtant, ne prend forme et sens que dans la démarche d'accompagnement qui facilite un travail d'inscription dans un temps partagé (Marpeau, 2013) avec ses pairs et un temps vécu conjointement favorable au développement du genre professionnel (Clot, 1999). C'est par ces médiations que le processus de prise de conscience dans la controverse, puis la confrontation à une diversité de stratégies, permet au novice d'élargir ses marges de manœuvre.

Cet agencement de la plateforme permet aux professionnels et/ou aux étudiants de disposer d'un espace de développement professionnel qui prend en compte leurs préoccupations, de les croiser avec celles de novices ou d'enseignants plus experts. À un autre niveau, les chercheurs, eux, triangulent et modélisent les analyses.

Ces triangulations et leur accompagnement par le formateur facilitent l'émergence de controverses, permettant aux novices de repérer les dilemmes du métier et les tensions d'inter-métiers. Cette triangulation constitue une ouverture sur d'autres choix, d'autres formes de pratiques et d'autres préoccupations (Veyrunes et Durand, 2004), rendant possible un changement de répertoire d'actions. Ces mouvements sont alors inscrits dans un temps partagé et vécu conjointement entre professionnels, favorable à l'inscription du novice dans le métier et l'inter-métier de l'école inclusive.

CONCLUSION

Ce travail nous a amenés à modéliser le changement de paradigme inhérent à l'école inclusive inscrite dans des configurations plurielles, systémiques et complexes, mais aussi à présenter un dispositif de formation plutôt inhabituel qui pourrait, lui aussi, marquer un changement de paradigme en formation.

En effet, la formation présentée s'appuie sur des situations «ordinaires» construites à partir de la typicité des problèmes professionnels rencontrés, et non modélisées à partir d'un référentiel de compétences ou des catégories de difficulté des élèves. Nous pensons que le travail sur les «incidents» du vécu professionnel est tout d'abord l'occasion de s'interroger, de se faire déplacer, mais aussi d'apercevoir les dilemmes constitutifs du métier pour prendre conscience de l'étendue du spectre de choix possibles dans l'activité professionnelle. Derrière ce point existe un postulat majeur voulant que, si les acteurs agissent de cette manière, c'est qu'ils ont de bonnes raisons de le faire. Reste à la recherche de comprendre ces raisons et à la formation d'en faire état.

Les novices perçoivent, par l'artéfact, que le métier est fait de choix entre des positions divergentes, qui dépendent du contexte matériel, social, professionnel dans lequel ils évoluent. Le développement professionnel induit est, ici, sans doute plus proche du «réel du métier» qu'une formation par des modèles experts, le plus souvent inaccessibles en début de carrière et très liés à leurs environnements (fréquemment favorables).

D'autre part, l'organisation matérielle de la plateforme n'oblige pas l'utilisateur à suivre tel ou tel cheminement de navigation, elle permet un travail non linéaire ouvrant à l'«itinérance» (Trocmé-Fabre, 1987). L'utilisateur peut entrer par la situation professionnelle problématique à partir de laquelle l'activité de l'enseignant est analysée par les

commentaires d'autres enseignants novices, par ce qu'en disent les experts ou les chercheurs, voire par les vignettes de complément d'information qui encadrent les vidéos. Ces entrées multiples et le sens non imposé de lecture des informations mises à disposition semblent permettre aux différentes composantes de la pratique (Robert et Rogalski, 2002) d'entrer en relation. Cette plateforme permet d'échanger sur les pratiques entre novices sous le regard des experts, mais aussi en étant accompagnés par eux.

Enfin, le travail dans et avec la différence devient la norme à l'opposé du travail de normalisation par le modèle à appliquer qui était celui des écoles normales, mais que l'on retrouve dans certaines conceptions des « bonnes pratiques ». Reste qu'une évaluation de l'outil et de ses utilisations s'impose pour un développement continu dans l'usage qui soit rationnalisé, ainsi qu'une réflexion sur cette mutation de fond en formation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AMIGUES, R., FAÏTA, D. et SAUJAT, F. (2004). « L'autoconfrontation croisée » : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, *469*, 41-44.

ARDOINO, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*, *25-26*, 15-34.

AUDUC, J.-L. (2007). *Les relations parents-enseignants à l'école primaire*. Créteil : SCEREN-CRDP.

BENASAYAG, M. et DEL REY, A. (2012). *Éloge du conflit*. Paris : La Découverte/Poche.

BOWEN, M. (1996). *La différenciation du soi : les triangles et les systèmes émotifs familiaux*. Paris : Édition Sociale Française.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Cambridge : Harvard University Press.

CHATELANAT, G. (2003). La notion de partenariat en éducation spéciale. Dans G. Chatelanat et G. Pelgrims (dir.), *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (p. 171-193). Bruxelles : De Boeck.

CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.

CLOT, Y. (2009). S'attaquer au métier, c'est engager la controverse. *Café pédagogique*. <cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2009/GFENaideClot.aspx>, consulté le 27 avril 2013.

COMMUNAUTÉ EUROPÉENNE (1996). *Charte de Luxembourg*. Bruxelles : CEE.

CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil

DAGUZON, M. et GOIGOUX, R. (2007). L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique. Communication présentée au colloque « Actualité de la recherche en éducation et en formation ». Strasbourg. <congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Marc_DAGUZON_254.pdf>, consulté le 6 février 2014.

DALE, N. (1996). *Working with Families of Children with Special Needs : Partnership and Practice*. Londres : Routledge.

DESLANDES, R. (2006). Designing and implementing school, family, and community collaboration programs in Quebec, Canada. *School Community Journal*, *16*(1), 81.

DHUME, F. (2003). Partenariat, lien social… Une société du consensus virtuel. *Institut social et coopératif de recherche appliquée Méditerranée*, (février), 1-22.

EPSTEIN, J.L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships : Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder : Westview Press.

FÉLIX, C., SAUJAT, F. et COMBES, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant. *Recherches en éducation,* (hors série nº 4), 19-30.

GATHER-THURLER, M. et MAULINI, O. (dir.) (2007). *L'organisation du travail scolaire : enjeu caché des réformes ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.

GAYET, D. (1999). *L'école contre les parents : synthèse et mise en débat*. Paris : INRP.

GUERDAN, V., BOUCHARD, J.-M. et MERCIER, M. (2002). *Partenariat, chercheurs, praticiens, familles*. Montréal : Les Éditions Logiques.

HORNBY, G. (2002). Partnerships for positive change in special education. *Journal of Special Needs Education in Ireland*, *16*(1), 3-13.

JAMOUS, H. (1969). *Sociologie de la décision*. Paris : Centre national de recherche scientifique.

LAFORE, R. (2009). Le travail social à l'épreuve d'un environnement institutionnel en recomposition. *Informations sociales*, *2*, 14-22.

LARIVÉE, S., KALUBI, J.-C. et TERRISSE, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, *32*(3), 525-543.

LEBLANC, S. (2012). L'analyse croisée d'un corpus vidéographique comme objet-frontière. *Éducation et didactique*, *6*(3), 149-156.

LEBLANC, S., SERRES, G., DURAND, M. et RIA, L. (2006). Recherche et formation en « analyse de pratiques ». Un exemple d'articulation. *Recherche et formation*, *51*, 43-56.

LE MOIGNE, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes* (vol. 2). Paris : Dunod.

LEONTIEV, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès.

LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses universitaires de France.

LEPLAT, J. et HOC, J.M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. Dans J. Leplat (dir.), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique* (tome 1) (p. 47-60). Toulouse : Octarès.

MARPEAU, J. (2013). *Le processus de création dans le travail éducatif*. Toulouse : Eres.

MÉRINI, C. (2006 [1999]). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application* (2e éd.). Paris : L'Harmattan.

MÉRINI, C. et PONTÉ, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques. *Savoirs*, *1*(16), 77-95.

MÉRINI, C., PONTÉ, P. et THOMAZET, S. (2011). *Le maître E dans ses rôles de partenaires: vers une cartographie des pratiques collaboratives* (rapport nº 2). Rapport final remis à la Fédération nationale des associations de maîtres E – FNAME. <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/80/65/33/PDF/maitre_E_dans_ses_roles_de_partenaire_merini_ponte_thomazet.pdf>, consulté le 6 février 2014.

RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.

RIA, L. et LEBLANC, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants: enjeux et processus. *Activités*, *8*(2), 150-172.

ROBERT, A. et ROGALSKI, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques: une double approche. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, *2*(4), 505-528.

SFEZ, L. (1981). *Critique de la décision*. Paris: Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

STAR, S. L. et GRIESEMER, J. R. (1989). Institutional ecology translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social studies of science, 19*(3), 387-420.

THOMAZET, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(1), 123-139.

TROCMÉ-FABRE, H. (1987). *J'apprends, donc je suis*. Paris: Les éditions d'Organisation.

TROMPETTE, P. et VINCK, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, *3*(1), 5-27.

TURNBULL, A. P., SUMMERS, J. A. et BROTHERSON, M. J. (1984). *Working with Families with Disabled Members: A Family Systems Approach*. Lawrence: University of Kansas, Research and Training Center on Independent Living.

UNESCO (2000). *L'éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs. Cadre d'action de Dakar.* Paris: UNESCO. <unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>, consulté le 6 février 2014.

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.

UWAMARIYA, A. et MUKAMURERA, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 133-155.

VEYRUNES, P. et DURAND, M. (2004). Le développement de l'activité d'un professeur des écoles lors de séances d'enseignement de la résolution de problèmes mathématiques. Communication présentée à la VIIe Biennale de l'éducation et de la formation. Lyon. <inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7007.pdf>, consulté le 12 juin 2013.

VEYRUNES, P. et SAURY, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe: exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, (4), 67-76.

VYGOTSKI, L.-S. (1994 [1925]). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement (trad. F. Sève). *Société française*, *50*, 35-47.

WINNICOTT, D.-W. (1969). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. Dans D.-W. Winnicott (dir.), *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 109-125). Paris: Payot.

CONSTATS ET PERSPECTIVES POUR SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT ET LA PERSÉVÉRANCE PROFESSIONNELS EN ENSEIGNEMENT

Stéphane Martineau
Université du Québec à Trois-Rivières

Liliane Portelance
Université du Québec à Trois-Rivières

Joséphine Mukamurera
Université de Sherbrooke

Que retenir au terme de cet ouvrage ? Quels constats pouvons-nous faire à partir des contributions des auteurs réunis ici ? D'abord, nous pouvons dire que cet ouvrage a apporté un éclairage théorique et dressé un état des lieux dans le premier chapitre, sous la plume de Mukamurera. L'auteure a ainsi revisité et actualisé le concept de développement professionnel et traité de la persévérance professionnelle, stimulée par le processus d'adaptation et d'évolution de l'enseignant dans son développement professionnel. Dans les prochaines sections, nous tenterons de dégager les autres principaux apports en revenant à des dimensions transversales relevées tout au long de cet ouvrage.

EN TRANSITION VERS L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Force est de constater que plusieurs des contributions du présent ouvrage démontrent les grandes difficultés qu'il y a à former à l'enseignement, un métier complexe s'il en est un. Or, malgré ces difficultés et le fait que des débutants jugent souvent la formation initiale inadéquate ou insuffisante en regard de la réalité de l'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 2004 ; Fournier et Marzouk, 2008 ; Gremion, Akkari et Lauwerier, 2011 ; Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008 ; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008), il semble bien que celle-ci ait tout de même atteint, ces dernières années, un certain niveau de qualité la rendant plus pertinente que celle qui était offerte il y a deux ou trois décennies. Bien que cette volonté d'améliorer la formation à l'enseignement mérite d'être soulignée, il est évident que tous les problèmes ne sont pas réglés et, au regard du développement professionnel, des efforts doivent encore être faits pour favoriser une saine insertion professionnelle et ainsi tenter de résoudre les divers problèmes qui y font obstacle.

En fait, il doit y avoir continuité entre la formation initiale et l'insertion professionnelle, ce qui, dans la situation actuelle, s'avère trop peu fréquent. Il est donc indispensable de poursuivre nos efforts de formateurs et de chercheurs en vue de réfléchir en profondeur sur la formation initiale, sur ses fondements et ses dispositifs. Ainsi, la formation initiale des enseignants devrait prendre davantage en compte le vécu professionnel des enseignants débutants afin de favoriser la persévérance en enseignement (Mérini, Thomazet et Gaime, chapitre 11).

En outre, les formateurs s'entendent pour inscrire la pratique réflexive dans la durée, en soutien au développement professionnel, de manière à créer une dynamique réflexive dès la formation initiale (Van Nieuwenhoven et Van Mosnenck, chapitre 2 ; Buysse et Renaulaud, chapitre 3). Cette dynamique réflexive devrait s'inscrire dans un cadre d'intervention favorisant le développement des compétences collaboratives, car, savoir et vouloir collaborer ne sont pas deux mouvements innés et ils exigent une formation (Boies et Portelance, chapitre 10). En fait, les divers chapitres que contient cet ouvrage nous autorisent à affirmer que le développement et la persévérance professionnels questionnent à la fois la formation initiale et la formation continue. À cet égard, la réflexion en vase clos n'est plus de mise.

FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION EN INSERTION PROFESSIONNELLE

Si un accompagnement pour tous est prévu et rendu effectif en formation initiale, il n'en est pas encore de même pour l'insertion professionnelle tant en Belgique francophone, en France qu'au Québec ou en Suisse romande et ailleurs (Gremion, Akkari et Lauwerier, 2011; De Stercke, De Lièvre, Temperman *et al.*, 2010; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; Nault, 1999). Cela rend souvent inéquitables les conditions de démarrage professionnel. En la matière, plusieurs facteurs de risque ont été relevés par les auteurs. On notera d'abord que les difficultés vécues par les enseignants débutants lors de leur insertion professionnelle peuvent avoir des effets négatifs sur leur estime de soi. En outre, le fait d'éprouver des difficultés dans la compétence scripturale contribue à rendre les tâches professionnelles des débutants encore plus difficiles à réaliser et accentue leur sentiment d'être dépassés et débordés (Carpentier et Leroux, chapitre 7). On constate par ailleurs que les conditions environnementales dans lesquelles les nouveaux enseignants se retrouvent correspondent parfois assez peu à l'idée qu'ils se faisaient du milieu scolaire (Grenier, Beaudoin, Leroux, Rivard et Turcotte, chapitre 5). À cet égard, le milieu scolaire ne semble favoriser que faiblement le développement de contacts humains significatifs. Ainsi, la collaboration demeure non seulement un concept mal compris des enseignants débutants, mais elle se fait de surcroît plutôt rare dans les milieux d'accueil, où elle s'apparente le plus souvent à de la collégialité, qui n'a que peu d'effets à long terme sur la persévérance professionnelle (Boies et Portelance, chapitre 10). Par ailleurs, l'importance relative de la collégialité ne suffit pas à retenir ceux qui ne parviennent pas à développer une identité professionnelle d'enseignants.

En contrepartie de ce triste tableau des facteurs de risque, certains facteurs de protection ont été relevés dans les différents textes. Ainsi, l'accompagnement de la pratique en formation initiale et l'identification de l'évolution des besoins des étudiants permettent de mieux cerner le profil du novice entrant dans le métier, information qui peut se révéler précieuse pour soutenir efficacement le débutant. D'ailleurs, malgré les critiques nombreuses et récurrentes envers la formation initiale, les futurs enseignants semblent développer une certaine confiance en leurs capacités à gérer la classe (Dufour, Meunier et Chénier, chapitre 4), l'une des bêtes noires des débuts de carrière. En fait, plus profondément, la formation des enseignants semble entraîner une intériorisation non seulement des savoirs mais également des processus cognitifs nécessaires à l'analyse réflexive de l'activité

professionnelle lors de l'insertion professionnelle (Buysse et Renaulaud, chapitre 3). Donc, soutenir que la formation initiale « ne sert à rien » et qu'elle n'a aucune influence sur les conceptions et les pratiques du métier (Cattonar, 2008) nous apparaît réducteur. Il y a plutôt lieu de questionner les représentations des enseignants débutants quant aux apprentissages utiles à l'exercice de la profession enseignante.

Toujours en ce qui concerne les facteurs de protection, on notera que les pratiques de soutien à l'insertion professionnelle telles que le mentorat nécessitent à la fois des conditions organisationnelles « aidantes » et la mise en place de relations saines, empreintes de confiance et de respect mutuel entre les acteurs impliqués. Cela explique peut-être en partie que, bien que l'insertion professionnelle constitue souvent une étape parsemée de divers obstacles et difficultés, les débutants font généralement preuve de résilience (Leroux, chapitre 6). Par exemple, bien des nouveaux enseignants se concentrent sur la recherche de solutions aux difficultés éprouvées (plutôt que sur l'évitement), ce qui dénote un réel désir de relever les défis de la profession et de persister dans leur engagement professionnel.

INTERACTIONS AU SERVICE DE LA PERSÉVÉRANCE PROFESSIONNELLE

Le troisième aspect que nous souhaitons mettre en évidence concerne les interactions au service de la persévérance en enseignement. À ce sujet, force est de constater que les pratiques de collaboration restent à développer dans les milieux d'accueil puisque, comme nous l'avons laissé entendre plus haut, la plupart des pratiques ne dépassent que très rarement le seuil de la collégialité. Les enseignants débutants confondent d'ailleurs souvent la collaboration et la collégialité. Or, on le sait, la profession enseignante est confrontée à un taux de décrochage assez inquiétant dans les cinq premières années de carrière (de 15 à 50 % selon les pays et les sources). On peut donc se demander si une véritable collaboration serait en mesure de contribuer à la rétention des nouveaux enseignants. En la matière, l'espoir est permis, car les enseignants débutants font preuve d'une volonté de partager leurs pratiques, d'échanger entre eux et avec les collègues plus expérimentés, le tout, dans un but de réassurance et de renforcement de l'estime de soi, mais aussi dans un projet de collaboration plus large (Portelance, Martineau et Presseau, 2008).

Dans ce contexte, à l'évidence, le mentorat apparaît comme un outil efficace au service de la persévérance professionnelle, à tout le moins pour les enseignants qui en sont à leurs premières armes. Toutefois, ce dispositif ne peut être utile que si l'on retrouve chez le mentor l'aptitude à composer avec l'ambiguïté, la capacité à exprimer ses attentes et ses conceptions de l'enseignement et à amener le mentoré à faire de même (Martineau, Portelance, Presseau et Vivegnis, chapitre 9). En somme, il importe de retenir que la relation mentorale n'est pas simple à établir et à maintenir, car elle exige une implication constante des acteurs. Dans le même sens, l'accompagnement offert par l'enseignant expérimenté au débutant ne sera efficace que si ses pratiques d'accompagnement soutiennent réellement l'accompagné dans son développement professionnel (Vivegnis, Portelance et Van Nieuwenhoven, chapitre 8). Par ailleurs, pour plus d'efficacité tant en ce qui concerne le développement professionnel que la persévérance dans la profession, le mentorat devrait être accompagné d'autres modalités de soutien à l'insertion (Mukamurera, chapitre 1).

DES PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Au fil des différents chapitres, les auteurs ont dégagé des perspectives pour de futures recherches dont les résultats pourraient nous éclairer sur le soutien à la persévérance professionnelle en enseignement. Ainsi, s'il y a un lien entre formation à la pratique réflexive et pratique enseignante, d'autres recherches paraissent nécessaires pour découvrir l'existence d'un lien entre la mobilisation de certaines dimensions des médiations durant la formation et la persévérance professionnelle en enseignement. Également, il conviendrait de mieux connaître et de mieux comprendre les logiques de l'enchaînement des facteurs de risque et de protection caractérisant l'expérience en insertion professionnelle.

En ce qui concerne le mentorat, des études plus poussées pourraient mettre en lumière les processus par lesquels la collaboration se met en place et se maintient entre un mentor et un mentoré. Il serait intéressant, par exemple, de décrire de façon plus détaillée les modalités de jumelage entre mentor et mentoré. Dans le même sens, des recherches devraient être menées afin de faire ressortir les possibilités et les limites que comporte le rapport hiérarchique entre le mentor et le mentoré. Certaines postures du mentor semblent plus favorables que d'autres au développement de l'autonomie professionnelle du

mentoré. Par conséquent, il y aurait lieu d'approfondir notre connaissance des pratiques d'accompagnement propices au développement professionnel de l'enseignant débutant.

En somme, le développement professionnel ne peut être compris comme un processus qui commence uniquement après avoir décroché un premier poste. Plus précisément, comme l'affirme Mukamurera dans cet ouvrage, le développement professionnel doit être conçu comme un processus qui commence dès le début de la formation initiale. Plusieurs auteurs ont déjà souligné l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel (Boucher et L'Hostie, 1997 ; European Union, 2010 ; Jenlink et Kinnucan-Welsch, 2001 ; Lieberman et McLaughlin, 2000 ; Paquay, 2000). D'autres recherches sont nécessaires pour mieux comprendre le processus constitué par la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue, représentant en quelque sorte l'ensemble du développement professionnel, comme l'a relevé Mukamurera au chapitre 1.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Boucher, L.-P. et L'Hostie, M. (dir.) (1997). *Le développement professionnel continu en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, S. et C. Gervais (dir.), *S'insérer dans le milieu scolaire : phase cruciale du développement professionnel des enseignants* (p. 87-103). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : CSE.

De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M. et Marechal, C. (2010). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Éducation et formation*, (e-294), 138-148.

European Union (2010). *Teachers' Professional Development : Europe in International Comparison*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.

Fournier, J. et Marzouk, A. (2008). Regards des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *S'insérer dans le milieu scolaire : phase cruciale du développement professionnel des enseignants* (p. 31-47). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Gremion, F., Akkari, A. et Lauwerier, T. (2011). Professionnalisation de l'enseignant débutant dans une perspective longitudinale. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P. Coen et N. Changakoti (dir.), *Entre formation et travail. L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale* (p. 39-65), Bienne : HEP- BEJUNE.

GUIBERT, P., LAZUECH, G. et RIMBERT, F. (2008). *Enseignants débutants. Faire ses classes. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

JENLINK, P.M. et KINNUCAN-WELSCH, K. (2001). Case stories of facilitating professional development. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 705-724.

KARSENTI, T., COLLIN, S. et DUMOUCHEL, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, (27 juillet). <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11159-013-9367-z>, consulté le 6 février 2014.

LIEBERMAN, A. et MCLAUGHLIN, M.W. (2000). Le perfectionnement professionnel aux États-Unis : principes et réalités. *Perspectives*, *30*(2), 253-267.

MUKAMURERA, J., BOURQUE, J. et GINGRAS, C. (2008). S'insérer dans l'enseignement au Québec : Portrait et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

NAULT, T. (1999). Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 139-159). Bruxelles : De Boeck.

PAQUAY, L. (2000). Donner du sens à la formation continuée. Dans G. Carlier, J.-P. Renard et L. Paquay (dir.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité* (p. 263-278). Bruxelles : De Boeck.

PORTELANCE, L., MARTINEAU, S. et PRESSEAU, A. (2008). Les futurs enseignants envisagent-ils de travailler en collaboration avec les acteurs du milieu scolaire ? Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *S'insérer dans le milieu scolaire : phase cruciale du développement professionnel des enseignants* (p. 125-143). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

NOTICES BIOGRAPHIQUES

CHARLOTTE BEAUDOIN est professeure à l'École des sciences de l'activité physique de l'Université d'Ottawa. Elle est titulaire d'un doctorat dans le domaine de la psychopédagogie en activité physique et santé. Ses recherches portent principalement sur l'intégration de l'éducation à la santé en milieux scolaires, s'intéressant à l'approche de l'école en santé. Ses dernières recherches sont axées sur la résilience chez les enseignants débutants d'éducation physique et sur la santé et l'insertion professionnelle.

cbeaudoi@uottawa.ca

ISABELLE BOIES, détentrice d'un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, est enseignante au primaire depuis 1995. Son expérience en enseignement couvre seize années au Québec et deux autres au Moyen-Orient, dans une école internationale. Détentrice d'une maîtrise en éducation, elle est présentement étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

isabelle.boies@uqtr.ca

ALEXANDRE A.J. BUYSSE est professeur au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Il a auparavant été professeur à la Haute école pédagogique Fribourg et à la Haute école pédagogique du Valais. Ses travaux portent principalement sur les médiations, sur les liens entre apprentissage et développement, ainsi que sur le développement professionnel.

alexandre.buysse@fse.ulaval.ca

GENEVIÈVE CARPENTIER est détentrice d'un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et est en voie de terminer ses études de maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Ses intérêts de recherche concernent principalement l'insertion professionnelle et la compétence scripturale chez les enseignants. En plus d'être assistante de recherche, elle est chargée de cours à l'UQO où elle offre notamment des cours reliés à la didactique du français.

genevieve.carpentier-bujold@uqo.ca

CHRISTOPHE CHÉNIER est doctorant en éducation et chargé de cours à l'UQAM. Spécialisé en psychométrie et en évaluation des apprentissages, il a collaboré en tant qu'analyste à plusieurs projets de recherche en plus d'avoir présenté diverses communications sur les méthodes quantitatives. Il a un grand intérêt pour l'évaluation en langue étrangère et pour les applications de la théorie de la réponse aux items.

chenier.christophe@courrier.uqam.ca

FRANCE DUFOUR, Ph. D., est professeure au Département d'éducation et formation spécialisées à l'UQAM depuis 2011 et directrice du programme de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Ses intérêts de recherche portent sur la gestion de classe, le sentiment d'efficacité personnelle, l'insertion dans la profession et le développement professionnel chez les enseignants et les futurs enseignants, notamment en adaptation scolaire.

dufour.france@uqam.ca

ELVIRE GAIME est anthropologue et sociologue, directrice d'études du master « Scolarisation et besoins éducatifs particuliers » de l'Université Blaise Pascal à Clermont-Ferrand. Après avoir travaillé à l'articulation de la sociologie de l'environnement et de la santé, dans le cadre d'une thèse sur la construction sociale des pollutions, puis sur des questions d'éducation à la santé, elle mène des recherches sur les relations écoles-familles et sur les relations entre experts et citoyens.

elvire.gaime@univ-bpclermont.fr

JOHANNE GRENIER est professeure à l'Université du Québec à Montréal au Département de kinanthropologie. Elle est titulaire d'un doctorat en science de l'activité physique de l'Université de Montréal dans le domaine de l'intervention. Après avoir mené des recherches sur la pratique régulière d'activité physique des étudiants du cégep, elle s'intéresse à l'enseignement de l'éducation physique et, plus particulièrement, à l'évaluation des apprentissages des élèves, à la motivation des élèves en éducation physique et à l'insertion professionnelle.

grenier.johanne@uqam.ca

MYLÈNE LEROUX est professeure-chercheuse en formation pratique et responsable pédagogique des stages au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de l'Université du Québec en Outaouais (UQO), à l'antenne de Gatineau. Ses principaux intérêts de recherche concernent la résilience des enseignants, la réflexion sur la pratique, l'insertion professionnelle, la formation pratique et la différenciation pédagogique.

mylene.leroux@uqo.ca

STÉPHANE MARTINEAU est professeur titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et chercheur régulier du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Il a dirigé le Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnels en enseignement (LADIPE) de 2004 à 2014. Formé en anthropologie, en sociologie et en sciences de l'éducation, il collabore depuis 2005 avec le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE).

stephane.martineau@uqtr.ca

CORINNE MÉRINI a été maître de conférences à l'IUFM de Versailles en sciences et techniques des activités physiques et sportives. Membre du laboratoire ACTé de l'École supérieure du professorat et de l'éducation Clermont-Auvergne (Université Blaise Pascal), elle poursuit des travaux sur l'analyse des partenariats éducatifs. Membre du réseau Observatoire des pratiques enseignantes (OPEN), elle s'attache à modéliser le travail collectif des enseignants et de leurs partenaires pour contribuer à la mise en œuvre de l'école inclusive et répondre aux besoins particuliers des élèves.

corinne.merini@free.fr

HÉLÈNE MEUNIER est doctorante en éducation, chargée de cours et agente de recherche à l'UQAM. Spécialisée en évaluation des apprentissages, elle collabore à plusieurs recherches en lien avec les approches par compétences. Elle a développé une expertise eu égard à différentes méthodes qualitatives utilisées en recherche.

meunier.h@uqam.ca

JOSÉPHINE MUKAMURERA est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Détentrice d'un Ph.D. en psychopédagogie de l'Université Laval, elle poursuit des recherches sur l'insertion professionnelle en enseignement, la formation des enseignants, l'intervention pédagogique au secondaire ainsi que sur le développement professionnel et identitaire des enseignants. Elle est chercheure régulière au CRIFPE.

josephine.mukamurera@usherbrooke.ca

LILIANE PORTELANCE est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Détentrice d'un Ph.D. en psychopédagogie de l'Université de Montréal, elle poursuit actuellement des recherches sur la collaboration et la concertation pédagogique en contextes de stage et d'insertion professionnelle et sur la formation des formateurs de stagiaires. Elle est chercheure régulière du CRIFPE.

liliane.portelance@uqtr.ca

ANNIE PRESSEAU est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Formée en didactique et en psychopédagogie, elle est spécialiste de l'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Elle œuvre depuis quelques années dans le domaine de la pédiatrie sociale.

annie.presseau@uqtr.ca

CÉLINE RENAULAUD est doctorante en psychopédagogie et auxiliaire de recherche à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval où elle mène ses recherches doctorales sous la direction de la P[re] Pauline Sirois. Titulaire d'un MAS en sciences de l'éducation et d'une maîtrise en traduction de l'Université de Genève, elle a été chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du Valais dans le domaine de la pratique réflexive.

celine.renaulaud@fse.ulaval.ca

MARIE-CLAUDE RIVARD, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Détentrice d'un doctorat en intervention de l'activité physique de l'Université Laval, elle poursuit des recherches portant principalement sur l'éducation à la santé en milieu scolaire et l'insertion professionnelle en éducation physique et à la santé.

marie-claude.rivard@uqtr.ca

SERGE THOMAZET est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Blaise Pascal et membre du laboratoire ACTé. Ses travaux portent sur l'école inclusive et sur l'évolution des métiers (enseignants, professionnels de l'accompagnement) en direction de l'école inclusive. Il est responsable du master « Scolarisation et besoins éducatifs particuliers », qui offre une spécialisation sur l'école inclusive aux enseignants, aux professionnels du médico-social et à des étudiants.

serge.thomazet@univ-bpclermont.fr

SYLVAIN TURCOTTE est professeur à l'Université de Sherbrooke au Département de kinanthropologie. Plus récemment, ses travaux de recherche se sont orientés vers l'analyse des facteurs contextuels sous-jacents à l'implantation d'initiatives en éducation à la santé, aux pratiques pédagogiques des intervenants dans la mise en œuvre de ces dernières ainsi qu'à l'accompagnement professionnel de ces intervenants.

sylvain.turcotte@usherbrooke.ca

SABINE VAN MOSNENCK est institutrice au primaire et a réalisé un mémoire de recherche sur l'accompagnement des stagiaires du préscolaire, dans le cadre de son master en sciences de l'éducation. Elle accueille régulièrement des stagiaires et participe au Groupe de recherche sur l'accompagnement des pratiques professionnelles (Grappe).

sabine.vanmosnenck@gmail.com

CATHERINE VAN NIEUWENHOVEN, titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation, est professeure à l'Université catholique de Louvain et au département pédagogique de la Haute école Galilée à Bruxelles. Elle contribue à la formation pédagogique des enseignants et des formateurs d'enseignants. Son domaine de recherche privilégié est l'accompagnement et l'évaluation de la pratique professionnelle à travers des dispositifs variés (portfolio, écrits réflexifs…).

catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be

ISABELLE VIVEGNIS est titulaire d'un baccalauréat en enseignement des langues germaniques et a enseigné plusieurs années au secondaire avant d'obtenir une maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve, Belgique). Elle est actuellement étudiante au doctorat en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières où elle œuvre également en tant qu'assistante de recherche. Sa recherche doctorale porte sur l'accompagnement des enseignants débutants en contexte d'insertion professionnelle.

isabelle.vivegnis@uqtr.ca

POUR RÉPONDRE aux nombreuses mutations du domaine de l'enseignement, sur le plan de la population scolaire, des philosophies d'enseignement ou encore des politiques de gestion des écoles, la formation initiale des enseignants s'est professionnalisée. Toutefois, pour assurer la qualité des systèmes éducatifs, il est crucial que le développement professionnel soit un processus continu. Malheureusement, la possibilité de participer aux activités de développement professionnel n'est pas offerte à tous les enseignants débutants, en raison des difficiles conditions d'embauche. Il n'est pas étonnant, dans ce contexte, que beaucoup d'enseignants abandonnent la profession avant même d'avoir pu acquérir les habiletés nécessaires à la création d'un climat d'apprentissage efficace pour les élèves.

En associant la persévérance professionnelle au développement professionnel, les auteurs de cet ouvrage collectif proposent des réflexions approfondies afin de favoriser l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Que ce soit par l'entremise de l'exploration théorique, des expériences de formation liées aux stages, des savoirs développés par une analyse réflexive, des représentations quant à la collaboration professionnelle et interprofessionnelle ou de l'analyse de programmes de soutien à l'insertion professionnelle, chaque contribution soulève un aspect capital en vue d'interventions précoces et mieux ciblées en réponse aux besoins des enseignants.

LILIANE PORTELANCE, Ph. D. en psychopédagogie, est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Elle est chercheure régulière du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

STÉPHANE MARTINEAU, Ph. D., est professeur titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR et chercheur régulier du CRIFPE.

JOSÉPHINE MUKAMURERA, Ph. D., est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est chercheure régulière au CRIFPE.

AVEC LA COLLABORATION DE

Charlotte Beaudoin • Isabelle Boies • Alexandre A.J. Buysse • Geneviève Carpentier
Christophe Chénier • France Dufour • Elvire Gaime • Johanne Grenier • Mylène Leroux
Stéphane Martineau • Corinne Mérini • Hélène Meunier • Joséphine Mukamurera
Liliane Portelance • Annie Presseau • Céline Renaulaud • Marie-Claude Rivard • Serge Thomazet
Sylvain Turcotte • Sabine Van Mosnenck • Catherine Van Nieuwenhoven • Isabelle Vivegnis

ISBN 978-2-7605-4039-2



PUQ.CA